

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työhyvinvoinnista.
Tiimin ja toimintakulttuurin merkitys.

Asta Erjomaa
Pro Gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Kasvatustieteen laitos
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
Opettajankoulutuslaitos
Rauman kampus
Huhtikuu 2020
Ohjaaja: Jarmo Kinos

TURUN YLIOPISTO

Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma, Rauman kampus

Erjomaa, Asta

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työhyvinvoinnista:

Tiimin ja toimintakulttuurin merkitys

Pro Gradu -tutkielma, 96 sivua, 3 liitettä

Huhtikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointiin pureutuminen. Varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia käsitellään tutkielmassa monitahoisena ilmiönä. Tutkielma keskittyy käsittelemään työhyvinvointia erityisesti työyhteisön, tiimin ja toimintakulttuurin näkökulmista. Lisäksi tutkielmassa pohditaan sitä, näkyykö varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointi hänen työssään. Tavoitteena tutkielmassa on ymmärryksen syventyminen sekä moniulotteisen näkökulman laajentuminen varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia kohtaan. Otos muodostuu Turun kunnallisten, suomenkielisten päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajista.

Pro gradu -tutkielma on luonteeltaan fenomenologinen ja kvalitatiivinen. Aineisto pohjautuu survey -tutkimukseen, joka kerättiin sähköisellä webropol -kyselyllä. Kyselyssä on sekä strukturoituja, että puolistrukturoituja piirteitä. Kyselyyn vastasi syyskuussa 2019 kaikista 487:tä mahdollisesta vastaajasta 149 varhaiskasvatuksen opettajaa.

Tutkielman keskeisimpiä tuloksia tulkitaan suhteessa tutkielmassa esitettyyn teoria- ja tutkimustietoon asiasta. Merkittävimmiksi seikoiksi työhyvinvoinnin kannalta nousevat tiimin, toimintakulttuurin ja johtajuuden merkitys sekä se, että varhaiskasvatuksen opettajat pitävät työstään.

Asiasanat: työhyvinvointi, varhaiskasvatuksen opettaja, tiimi, toimintakulttuuri

Sisällys

1 JOHDANTO	6
2 VARHAISKASVATUS	8
2.1 Lait ja asetukset	8
2.2 Varhaiskasvatuksen muodot.....	10
2.3 Varhaiskasvatus päiväkodissa	11
3 TOIMINTAKULTTUURIN MUOTOUTUMINEN.....	12
3.1 Päiväkodin varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri.....	12
3.2 Tiimin toimintakulttuuri ja vuorovaikutuksen ulottuvuudet.....	15
3.2.1 Ryhmä ja tiimi	18
3.2.3 Tiimi päiväkodin varhaiskasvatuksessa	21
3.2.4 Tiimityössä tarvitaan erilaisia rooleja	23
3.3 Pedagoginen johtajuus avaimena toimintakulttuurin lukkoon	26
3.4 Laadun arviointi toimintakulttuurin kehittämisessä	28
4 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI	30
4.1 Työhyvinvoinnin tutkimusperinne.....	31
4.2 Työkyky-talo-malli	33
4.3 Työn imu ja positiivinen psykologia.....	38
4.4 Työpahoinvointi.....	41
4.4.1 Työstressiä selittäviä malleja	42
4.4.2 Stressitekijöistä stressireaktioon	43
4.4.3 Työuupumus.....	45
4.5 Varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvoinnin vaikutuksia.....	46
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	48
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	49
6.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen määrittelyä	49
6.2 Tutkimusmenetelmä ja kohderyhmä	51
6.2.1 Webropol -kysely.....	53
6.2.2 Kohderyhmänä varhaiskasvatuksen opettajat	55

7 TULOKSET	57
7.1 Taustatietoja	58
7.2 Kokemuksia työhyvinvoinnista sekä siihen liittyvistä seikoista	60
7.2.1 Kokemuksia omasta työstä työhyvinvoinnin näkökulmasta	61
7.2.2 Kokemuksia omasta työstä työn kuormittavuuden näkökulmasta	61
7.3 Työssä jaksamista ja työhyvinvointia tukevat seikat työssä	63
7.3.1 Tiimi työhyvinvoinnin tukena	63
7.3.2 Toimintakulttuuri työhyvinvoinnin tukena	67
7.4 Työssä jaksaminen	67
8 TULOSTEN TULKINTAA JA PÄÄTELMIÄ.....	69
8.1 Varhaiskasvatuksen opettajien pysyvyys päiväkodissa -yhteys työhyvinvointiin.....	69
8.2 Johtajat ja toimintakulttuuri -yhteys työhyvinvointiin	71
8.3 Tiimit ja toimintakulttuuri -yhteys työhyvinvointiin	73
8.4 Työhyvinvoinnin monet ulottuvuudet	76
8.4.1 Työn yhteiskunnallinen arvostus -yhteys toimintakulttuuriin ja työhyvinvointiin	77
8.4.2 Työntekijän vastuu itsestään	77
8.5 Työn imussa työn kuormittaessa	78
8.6 Yhteenvetoa	80
9 POHDINTAA	82
9.1 Eettinen näkökulma tehtyyn tutkielmaan.....	82
9.2 Tutkielman reliabiliteetti ja validiteetti	84
9.3 Kehittämisaatuksia ja jatkotutkimusehdotuksia	87
Lähteet.....	89
Liitteet.....	97
Liite 1: Webropol -kysely: Varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointi.....	97
Liite 2: Alustus gradu-kyselyn sähköpostikenttään	105
Liite 3: Tutkimuslupa-anomus	106

"Pidän työstäni TÄSSÄ päiväkodissa.

Töitä tehdään lapset kohdaten

loistavassa ilmapiirissä!"

"Halu työskennellä lapsiryhmien kanssa ja

kokea riemu lasten oppimisesta,

kehityksestä ja vuorovaikutuksesta."

"Minulla on alan koulutus ja

pidän lasten kanssa työskentelemisestä.

Myös työn tiimissä tehtävyys on iso plussa."

*"Nautin työskentelystä lasten kanssa,
koska siinä näen heidän kehityksensä.*

Saan jakaa lasten ilot ja surut."

"Mitä sitä sitten muuta tekis,

lienee kutsumus.

Oman käden ja sydämen jäljen

näkee kauas.

1 JOHDANTO

Lastentarhanopettajan työ on vaativaa. Lastentarhanopettajan on pidettävä itseltään huolta myös henkisesti, sillä stressi ja ärtymys näkyvät ulospäin. Lapsi näkee vain kehonkieleksi. Muun muassa tällaisia ajatuksia nousee espanjalaisen lastentarhanopettajan Marisa Aldaz Igoan haastattelusta Lastentarha -lehdessä opettajan stressiin liittyen. (Lehtonen 2018, 40-42.)

Helsingiläinen biologian ja maantiedon lehtori Marianne Kauppinen-Vähä-Erkkilä kertoo haastattelussaan sairastuneensa kymmenen vuoden työssä olon jälkeen kymmeneen poskiontelotulehdukseen yhden talven aikana. Lisäksi hänelle puhkesi astma. Hänen ensimmäisen virkakoulunsa katto vuosi ja remontit seurasivat toisiaan. Toisessa virkakoulussa taasen ilmanvaihto petti ja remontit alkoivat. Tällöin koulun henkilökunnasta sairastui suuri osa. Kauppinen-Vähä-Erkkilä on yrittänyt työskennellä yhdessätoista koulurakennuksessa tuloksetta. Tämä on vain yksi esimerkki siitä, miten hyvä sisäilma on yksi työhyvinvoinnin ehto. (Tikkanen 2019, 34-36.)

Varhaiskasvatuksen opettaja ja työsuojeluvaltuutettu Mari Parikka-Nihti puhuu työhyvinvoinnin puolesta. Hänen mukaansa työhyvinvoinnin tulisi olla pysyvä keskustelunaihe työpaikoilla, eikä vain ongelmien ilmetessä. Parikka-Nihti painottaa sitä, että ensisijaisesti työnantaja on vastuussa henkilöstönsä työhyvinvoinnista ja -turvallisuudesta. Työhyvinvoinnin eteen tulisi tehdä aktiivista, välitöntä ja jatkuvaa työtä Parikka-Nihti jatkaa. Lopulta työhyvinvoinnin eteen tehtävät teot ovat kuitenkin pieniä. Tällaisia ovat Parikka-Nihtin mukaan esimerkiksi asioiden esille nostaminen, kiittäminen ja arvokeskustelut. Kaikilla näillä teoilla saattaa kuitenkin olla hyvinkin kauaskantoiset, usein työhyvinvointia parantavat seuraukset. Hämeenlinnassa käynnistyi alkuvuodesta 2019 kaupungin henkilöstöä koskeva Työn ilo -valmennus, jossa Parikka-Nihti on mukana. Valmennuksessa keskeistä on voimavaroihin sekä hyvin oleviin asioihin huomion kiinnittäminen. Valmennuksessa ei keskitytä valittamaan, vaan pohtimaan keinoja, jotka lisäisivät työn iloa. (Tarsalainen 2019, 12-14.)

Opettajien ammattijärjestön (OAJ:n) viime vuoden kevätkokouksessa keskusteluiden ydinteemaksi nousi opettajien työhyvinvointi. Kokouksessa keskusteltiin muun muassa siitä, säilyvätkö opettajan ammatin arvostus ja työn imu, jos työoloissa on puutteita. Työhyvinvoinnista tulikin yksi OAJ:n edunvalvonnan painopisteistä, ja lukuvuosi 2019-2020 nimettiin työhyvinvoinnin teemavuodeksi. (Juntunen & Nissilä 2019, 8-9.)

Työhyvinvointi saa usein negatiivisen vivahteen, sillä työhyvinvoinnista puhutaan silloin, kun se kärsii. Työhyvinvointiin viitataan silloin, kun henkilö uupuu työssään. (Pekkarinen 2013, 1.) Myös Hakanen tuo väitöskirjassaan esiin sen, että työhyvinvoinnin tutkimus on oikeastaan ollut työpahoinvoinnin tutkimista ja alan tutkimus onkin keskittynyt juuri esimerkiksi erilaisten oireiden, kuten stressin ja työuupumuksen tutkimiseen. Hänen mukaansa muun muassa positiivinen psykologia ja sen kehittyminen ovat johtaneet myös siihen, että kiinnostus suoraan positiiviseen työhyvinvointiin on noussut. Tämän johdosta kiinnostus sitä kohtaan, mitä muuta kuin työuupumusoireiden puuttumista työhyvinvointi voisi olla. Hakasen väitöskirja on ensimmäinen suomalainen väitöskirja työn imusta ja työuupumuksesta, jotka ovat kaksi työhyvinvoinnin keskeistä käsitettä. (Hakanen 2004, 12-15.)

Työhyvinvointi on asia, joka on viime aikoina ollut niin sanotusti tapetilla useissa eri foorumeissa eri näkökulmista tarkasteltuna, kuten edellisistä artikkeleistakin käy ilmi. Rakastan työtäni. Olen työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana yli kymmenen vuoden ajan. Pidän itseäni työhyvinvoinnin lipunkantajana työyhteisössäni, joka on minulle tärkeä. Pyrin olemaan se henkilö, joka kysyy: ”Mutta mikä meni hyvin?”, kun työkaverini kokee epäonnistuneensa. Hymyilen ja halaan paljon. Mielestäni positiivisuus tartuttaa, ja töissä tulisi voida hyvin. Minua kiehoikin Hakaseen (2004) viitaten työhyvinvoinnin määrittelemisen kaiken sen muun, kuin työuupumusoireiden puuttumisen kautta. Positiivista otetta työhyvinvointiin on pyritty tuomaan myös tähän pro gradu -tutkielmaan. Vaikkakaan työpahoinvointiakaan ei ilmiön syvällisemmän ymmärtämisen vuoksi voidakaan sivuuttaa. Mitä tarvitaan, jotta varhaiskasvatuksen opettaja voisi kuvata työtään samoin, kuin ennen johdantoa esitetyissä, tämän pro gradu -tutkielman kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien lainauksissa kerrotaan?

2 VARHAISKASVATUS

Varhaiskasvatuslaki ja valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelevät varhaiskasvatuksen kokonaisuudeksi, joka muodostuu lapsen suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidon kokonaisuudesta pedagogiikkaa painottaen (Opetushallitus [OPH] 2018, 7-8; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2§). Seuraavassa kuvataan varhaiskasvatusta tiiviissä muodossa. Tämän avulla lukijalle toivotaan muodostuvan kuva yleisellä tasolla siitä, mitä varhaiskasvatuksella sekä etenkin päiväkodissa järjestettävällä varhaiskasvatuksella tarkoitetaan. Tämän tutkielman kannalta juuri päiväkodissa järjestettävä varhaiskasvatus on oleellista, eikä tutkittavaa ilmiötä pysty ymmärtämään ilman tätä kuvausta.

2.1 Lait ja asetukset

Varhaiskasvatuslaissa säädetään muun muassa lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksen tavoitteista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, joka perustuu varhaiskasvatuslakiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat ja tukevat varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat varhaiskasvatuksen järjestäjiä oikeudellisesti. Sekä paikalliset, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Pyrkimyksenä varhaiskasvatuksen valtakunnallisessa ohjauksessa on luoda yhdenvertaiset edellytykset niiden lasten kokonaisvaltaiselle kasville, kehitykselle ja oppimiselle, jotka osallistuvat varhaiskasvatukseen. Toisin sanoen, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet edistävät yhdenvertaisen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa lasten syrjäytymistä ehkäisten. (OPH 2018, 7-8; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1§.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää sekä yhteiskunnallinen palvelu, jonka tehtävänä

on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista (OPH 2018, 7, 14). Varhaiskasvatukseen ovat oikeutettuja lapset, jotka eivät vielä ole oppivelvollisuusikäisiä sekä erityisten olosuhteiden niin vaatiessa, myös sitä vanhemmat lapset (Varhaiskasvatustilaki 540/2018, 1§). Varhaiskasvatus tapahtuu yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa, jolloin se tukee ja täydentää kotien kasvatus-tehtävää. Ensisijainen vastuu lasten kasvatuksesta on huoltajilla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määrätään varhaiskasvatuksen järjestäjän ja lasten huoltajien välisestä yhteistyöstä. Varhaiskasvatuksen järjestäjää veloitetaan tiedottamaan huoltajia varhaiskasvatuksen eri toimintamuodoista sekä sen tavoitteista ja toiminnasta. Lisäksi huoltajille tulee järjestää mahdollisuus osallisuuteen; heillä tulee olla mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. Lisäksi huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua säännöllisesti paikallisen ja yksikkökohtaisen varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin. Huoltajia tuetaan heidän kasvatustyössään, ja heille annetaan mahdollisuus työelämäänsä tai opiskeluun osallistumiseen. (OPH 2018, 7-8, 14, 16.)

Varhaiskasvatustilaisissa säädetään varhaiskasvatuksen tavoitteista. Varhaiskasvatuksen keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä määrätään myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Varhaiskasvatukselle on asetettu kymmenen tavoitetta, joiden tavoittelemiseen nämä molemmat asiakirjat ohjaavat ja velvoittavat. Nämä tavoitteet ohjaavat varhaiskasvatuksen ammattilaisia esimerkiksi paikallisten (kuntakohtaisten) ja päiväkotikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnassa, toteuttamisessa ja arvioimisessa. (OPH 2018, 8, 14-17; Varhaiskasvatustilaki 540/2018, 3§.)

Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat veloitteet perustuvat Suomen perustuslakiin, varhaiskasvatustilakiin, valtioneuvoston annettuun asetukseen varhaiskasvatuksesta sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Varhaiskasvatuksen järjestämisessä on huomioitava myös muut veloitteet, joihin Suomi on sitoutunut, tai veloitteet, jotka tulevat muusta lainsäädännöstä. Tällaisia ovat esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien (YK:n) lapsen oikeuksien sopimus, YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, Euroopan ihmisoikeussopimus, yhdenvertaisuuslaki ja tasa-arvolaki. Kaikki lapset voivat osallistua

varhaiskasvatukseen riippumatta siitä, mistä kulttuuritaustasta tulee, onko hänellä tuen tarpeita tai mahdollista vammaisuutta. Muun muassa vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista annettua lakia sekä sosiaalihuoltolakia sovelletaan, kun lapsi tarvitsee kehitykseensä ja hyvinvointiinsa tukea. Varhaiskasvatusta järjestetään inklusioperiaatteen mukaisesti. (OPH 2018, 15.) Lapsen etu on nostettava tärkeimmäksi seikaksi varhaiskasvatusta suunniteltaessa, järjestettäessä tai tuotettaessa sekä siitä päätettäessä (Varhaiskasvatustilaki 540/2018, 4§).

2.2 Varhaiskasvatuksen muodot

Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen koskee päiväkodissa tai perhepäivähoitossa annettavaa varhaiskasvatusta. Huoltaja päättää lapsen osallistumisesta varhaiskasvatukseen. (Varhaiskasvatustilaki 540/2018, 1§; OPH 2018, 14.)

Kunta on velvollinen järjestämään varhaiskasvatusta kunnassa ilmenevän tarpeen mukaan. Kunnan tulisi järjestää varhaiskasvatusta lähellä palvelun käyttäjiä sekä aukioloaikoina, jotka vastaavat kunnan tarpeisiin. Varhaiskasvatustilain mukaan varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat päiväkodissa järjestettävä päiväkotitoiminta, perhepäiväkodissa järjestettävä perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta, jota järjestetään tähän toimintaan soveltuvassa paikassa. Varhaiskasvatustilain perusteissa varhaiskasvatuksen järjestäjällä tarkoitetaan kuntaa, kuntayhtymää tai yksityistä palveluntuottajaa. Kunta tai kuntayhtymä voi järjestää varhaiskasvatuksen itse tai hankkia varhaiskasvatustilain palveluja julkiselta tai yksityiseltä palvelun tuottajalta. Kunnan tai kuntayhtymän on varmistuttava siitä, että sen hankkimat palvelut vastaavat samaa tasoa, jota sitä vastaavalta, kuntatasoiseltakin toiminnalta edellytetään. Varhaiskasvatustilain sovelletaan näillä kaikilla eri järjestäjätahoilla niiden tuottamaan tai järjestämään päiväkotitoimintaan tai perhepäivähoitoon. Varhaiskasvatustilain varhaiskasvatustilain asettamat tavoitteet ohjaavat kaikkia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja, vaikka ne eroavatkin toisistaan. Eroja löytyy esimerkiksi henkilökunnan koulutus- ja kelpoisuusvaatimusten, henkilöstörakenteen, lapsiryhmien koon sekä lasten ja

henkilöstön välisen suhdeluvun suhteen. (OPH 2018, 8, 14, 17; Varhaiskasvatustilaki 540/2018, 1§.)

2.3 Varhaiskasvatus päiväkodissa

Tämän pro gradu -tutkielman kannalta oleellista on kunnallinen päiväkodissa järjestettävä varhaiskasvatus. Seuraavassa päiväkodin varhaiskasvatusta kuvailaan yleisellä tasolla. Yksityiskohtaisemmin näitä asioita käsitellään myöhemmin, muun muassa päiväkodin henkilöstön, eli tiimin rakennetta kuvailtaessa. Yleisin varhaiskasvatuksen toimintamuodoista on päiväkodeissa toteutettava varhaiskasvatus. Päiväkodeissa toiminta on ryhmämuotoista ja lapsiryhmät voidaan muodostaa eri tavoin esimerkiksi lapsen ikä tai tuen tarve huomioiden. Ryhmiä muodostettaessa on huomioitava myös henkilöstön kelpoisuus, mitoitus ja ryhmien enimmäiskokoon liittyvät säännökset. (OPH 2018, 18; Varhaiskasvatustilaki 540/2018, 25§, 35§.)

Päiväkotien henkilöstö on moniammatillista, jolloin koko henkilöstön osaaminen on valjastettu käyttöön. Moniammatillisuus onkin laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavara, jossa vastuut, tehtävät ja ammattiroolit toteutuvat tarkoituksenmukaisesti. Kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, tavoitteellisesta toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajilla. Pedagogiikan merkitys korostuu varhaiskasvatuslaissa ja siksi myös varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien pedagoginen vastuu nousee keskeiseen asemaan. Varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta ovat kuitenkin yhdessä vastuussa koko varhaiskasvatuksen henkilöstö; varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat sekä mahdolliset muut varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluvat ihmiset. Koko päiväkodin toiminnasta tulee olla vastuussa päiväkodin johtaja. (OPH 2018, 18; Varhaiskasvatustilaki 540/2018, 25-31§.)

3 TOIMINTAKULTTUURIN MUOTOUTUMINEN

Päiväkodissa työyhteisö, toimintakulttuuri, vuorovaikutus sekä kasvatus linkittyvät saumattomasti yhteen (Nummenmaa 2006, 19-33). Kasvatusvuorovaikutus ymmärretään eri tavoin eri aikoina ja eri kulttuureissa. Tämän vuoksi kasvatusta voidaankin pitää kulttuurisena ilmiönä. Tunteet nousevat merkitykselliseen asemaan vuorovaikutustilanteissa, ja erityisesti kasvatusvuorovaikutustilanteissa. Tunteiden avulla yksilöt ovat yhteydessä toisiinsa, ja myös riippuvaisia toisistaan. Tunteet ovat välttämättömiä, jotta tulee ymmärretyksi. Tunteet ohjaavat myös yksilön toimintaa, sen säätelyä sekä tarkkaavaisuutta. Kasvatusvuorovaikutuksen tärkeimpänä määränpäänä on yhteisöllisyyden ja yksilöiden yhteenkuuluvuuden tunne. Jos kaikkien osallisten välillä ei ole yhteisöllisyyttä luovaa samaa, yhteistä ymmärrystä eikä yhteistä toimintaa, ei kasvatusvuorovaikutus ole mahdollista. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa, Rausku-Puttonen 2006, 7-10.) Tässä pro gradu -tutkielmassa vuorovaikutusta käsitellään toimintakulttuurin muotoutumisen näkökulmasta. Myöhemmin myös toimintakulttuurin yhteyttä työhyvinvointiin tullaan tarkastelemaan. Seuraavassa kuvataan toimintakulttuurin moniulotteista käsitettä sekä siihen liitoksissa olevaa vuorovaikutuksen käsitettä. Etenkin tiimin toimintakulttuuri koetaan tässä tutkielmassa merkitykselliseksi, ja siksi seuraavien alalukujen aikana määritellään myös tiimin käsite. Lisäksi avataan tiimin toimintakulttuuria sekä tiimissä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Myös johtajuuden merkitystä toimintakulttuurin kannalta tuodaan esiin. Lopuksi mainitaan toimintakulttuurin ja varhaiskasvatuksen laadun yhteydestä. Kaikkien näiden seikkojen yhteyttä työhyvinvointiin pohditaan tutkielmassa myöhemmin.

3.1 Päiväkodin varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurille on annettu painoarvoa, ja se on saanutkin ihan oman lukunsa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri nähdään moniulotteisena kokonaisuutena, joka rakentuu arvoista ja periaatteista, työtä ohjaavista normeista ja tavoitteiden tulkinnasta, yhteistyöstä ja sen eri

muodoista, ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta, työtavoista ja oppimisympäristöistä, henkilöstön ammatillisuudesta, osaamisesta ja kehittämisotteesta, toiminnan suunnittelusta, organisoinnista, toteuttamisesta ja arvioinnista sekä johtamiskäytännöistä ja -rakenteista. Toimintakulttuuria pidetään varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneena tapana toimia, joka muotoutuu vuorovaikutuksessa päiväkotiyhteisössä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurilla on suuri painoarvo varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa. Jos varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on varhaiskasvatuksen tavoitteita tukeva, luo se suotuisat olosuhteet lasten kehitykselle, oppimiselle, hyvinvoinnille, turvallisuudelle, osallisuudelle sekä kestäväälle elämäntavalle. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri vaikuttaa suoraan sen laatuun. (OPH 2018, 28.) Tässä tutkielmassa nojataan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin määrittelyssä tähän varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseen määritelmään. Toimintakulttuuri on tälle tutkielmalle merkityksellinen käsite ja seuraavassa tätä käsitettä syvennetään sekä laajennetaan.

Jotta toimintakulttuurin käsitteen voi syvemmin ymmärtää, täytyy ensin avata kulttuurin käsitettä, johon se läheisesti liittyy. Kulttuuria on tutkittu kauan ja siitä on muodostettu monia erilaisia määritelmiä sekä malleja. Useimmista määritelmistä on löydettävissä kulttuurin makro- ja mikrotason määritelmiä. Makrokulttuurilla viitataan yleensä esimerkiksi laajoihin organisaatioihin, ammattiryhmiin tai yhteiskuntaan. Toisin sanoen makrokulttuuri on jotain, mikä ympäröi yksilön laajemmassa kokonaisuudessa. Mikrotason kulttuuri on lähempänä yksilöä ja sillä tarkoitetaan erilaisia alakulttuureja, jotka vallitsevat esimerkiksi perheen ja ystävien tasolla. (Schein & Schein 2016, 1-4, 14-15.) Tässä tutkielmassa makrotason kulttuuriksi ajatellaan koko päiväkodin kulttuuri, ja mikrotason kulttuuriksi varhaiskasvatuksen opettajan oman ryhmän työyhteisö, eli tiimi.

Päiväkodin toimintakulttuuriin vaikuttavat vahvasti arvot (OPH 2018, 28). Schein ja Schein (2016) mainitsevat, että ymmärtääksemme sen, mitä kulttuuri on, ja miten se toimii, siitä on erotettavissa kaksi näkökulmaa: sisältö ja rakenne. Kulttuurin sisällöllinen näkökulma on laaja, ja arvoja, jotka koemme tärkeiksi, on paljon. Kulttuurin rakenteellinen näkökulma rajaa tätä sisällön valtavan laajaa kirjoa sekä mahdollistaa kulttuurin analysoimisen. Schein ja Schein jatkavat, että

kulttuurin sisällöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna voidaan nähdä, että eri ihmisillä on erilaisia käsityksiä siitä, mikä on tärkeää. Kulttuurin sisällön käsitteessä on havaittavissa vahva yhteiskunnallinen ulottuvuus, jossa vastakkain tai rinnakkain asettuvat ne yhteiskunnalliset arvot, säännöt ja normit, jotka nähdään yksilölle hyväksi, sekä toisaalta yksilön vapaus. Schein ja Schein määrittelevät kulttuurin uskomusten kautta opittavaksi asiaksi, johon vaikuttavat yksilön olettamukset ja arvot sekä käyttäytymistä säätelevät normit. (Schein & Schein 2016, 9-11, 14-15.)

Schein ja Schein (2016, 17-25, 29) puhuvat myös kulttuurin eri tasoista, joita tarvitaan kulttuurin määrittelyssä. Kulttuurin eri tasoja voidaan erottaa sen mukaan, miten kulttuurinen ilmiö on nähtävissä sille, joka on osallisena vallitsevaa kulttuuria tai sille, joka tarkastelee vallitsevaa kulttuuria ulkoapäin. Arvojen lisäksi myös kulttuurin eri tasot ovat nähtävissä päiväkodin toimintakulttuurissa, jota määritellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa myös kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneena tapana toimia. (OPH 2018, 28). Scheinin ja Scheinin (2016, 17-25, 29) määrittelyssä kulttuurin kolme tasoa muodostuvat artefakteista, omaksutuista uskomuksista ja arvoista sekä perustavanlaatuisista olettamuksista. Artefakteilla tarkoitetaan kulttuurin näkyviä rakenteita ja prosesseja. Tällaisia ovat esimerkiksi vallitsevan kulttuurin fyysisissä tiloissa olemassa olevat kalusteet, arkkitehtuuri ja pukeutumiskoodi. Kulttuurin omaksutut uskomukset ja arvot ovat sisäisiä, ideologisia asioita, jotka toimivat kulttuurissa toimijoiden ohjenuorana. Ne ovat muun muassa tavoitteita, normeja ja sosiaalisia periaatteita, jotka ohjaavat kulttuurissa toimijoiden käyttäytymistä. Kulttuurin perustavanlaatuiset olettamukset ovat myös sisäisiä asioita. Niillä tarkoitetaan tiedostamattomia, itsestään selviä ja alitajunnassa sijaitsevia asioita, jotka syntyvät, kun ryhmä kehittää toimintaansa oppimisprosessin kautta tai omaksuu niitä. (Schein & Schein 2016, 17-25, 29.) Sitä, miten nämä kolme kulttuurin tasoa ilmenevät päiväkodin varhaiskasvatuksessa, selvennetään syvemmin seuraavassa alaluvussa, jossa käsitellään tiimin toimintakulttuuria.

Schein ja Schein (2016) jatkavat kulttuuria määritellessään, että kulttuuriksi voidaan sanoa lähes kaikkea, mitä ryhmä on oppinut sen kehittyessä. Kulttuuria määriteltäessä on tärkeää ajatella dynaamisesti, evoluution näkökulmasta:

kulttuuri on jotain, mitä ryhmä ihmisiä on oppinut selviytymiskamppailussaan sekä kasvuyrityksissään suhteessa ryhmää ympäröivän ympäristön asettamiin odotuksiin ja vaatimuksiin. Jos ymmärretään, miten kulttuuri muodostuu ja miten se kehittyy, mahdollistaa se pääsyn johonkin abstraktimpaan. Abstraktimpaan ja tiedostamattomampaan, joka sijaitsee ryhmän tiedostamattomassa ulottuvuudessa, mutta vaikuttaa silti ryhmän jäsenten käyttäytymiseen voimakkaasti. Jos ryhmällä on jaettua historiaa, on sillä myös oppimisprosessin kautta kehittyntä kulttuuria. Ryhmässä vallitsevan kulttuurin voimakkuus on riippuvainen ryhmän jäsenten pysyvyydestä, ajan pituudesta sekä ryhmän jäsenten kesken jaetun oppimiskokemuksen syvyyden kokemuksista. Johtajuus astuu kuvaan, kun puhutaan kulttuurin luomisesta työpaikalla sekä kulttuurin kehittymisestä organisaatiossa sen kasvaessa sekä kehittyessä. (Schein & Schein 2016, 5, 14-15.)

Päiväkodin varhaiskasvatuksessa kaikki sen yhteisön jäsenet vaikuttavat päiväkodin toimintakulttuuriin, ja toimintakulttuuri taasen vaikuttaa kaikkiin sen jäseniin. Riippumatta siitä, tunnistetaanko tämän vaikutuksen merkitystä vai ei. (OPH 2018, 28.) Kuten Scheinin ja Scheinin (2016) kulttuurin kolmen tason mallistakin ilmenee, toimintakulttuuria muovaavat tiedostettujen tekijöiden lisäksi myös tiedostamattomat, ja joskus myös tahattomat tekijät. Tekijät, jotka ovat itsestään selviä eli perustavanlaatuiset oletukset (OPH 2018, 28; Schein & Schein 2016, 17-25.)

3.2 Tiimin toimintakulttuuri ja vuorovaikutuksen ulottuvuudet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) mainitaan, että lapset tuovat varhaiskasvatukseen mukanaan aiemman elämäkokemuksensa, jossa korostuu lapsen ja huoltajan (tai huoltajien) välinen kiintymys- ja vuorovaikutussuhde. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee luoda lapseen luottamuksellinen suhde, jotta hänelle muodostuu se käsitys, että turvallinen kiintymys- ja vuorovaikutussuhde jatkuu myös kodin ulkopuolella. Sen lisäksi, että varhaiskasvatuksen henkilöstö tuntee yleisesti lapsen kehityksen ja oppimisen periaatteet sekä ymmärtää lapsuuden merkityksen, on tärkeää tuntea myös jokainen lapsi yksilönä sekä huomioida jokaisen lapsen yksilöllinen kehitys. Lapsen tunteminen edellyttää

pysyvyyttä, joka varhaiskasvatuksessa syntyy mahdollisimman pysyvien vuorovaikutussuhteiden kautta henkilöstön ja lasten välillä. Yhteisen kasvatustehtävän luomiseksi sekä lapsen elämän turvallisuuden ja jatkuvuuden takaamiseksi säännöllinen yhteistyö kodin kanssa on tärkeää. (OPH 2018, 19.)

Sosiaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä (Kauppila 2005, 19). Vuorovaikutusta voidaan kuvata yhdessä-oloksi ja keskusteluksi, jossa viestejä vastaanotetaan ja lähetetään monella tasolla. Puhekieltä voidaan pitää vain yhtenä viestinnän välineenä vuorovaikutustilanteessa, sillä eleet ja kehonkieli ovat vuorovaikutustilanteessa hyvinkin merkityksellisessä asemassa. Lapsen koko persoona aisteineen, tunteineen, hermojärjestelmineen ja jopa lihaksineen ovat mukana vuorovaikutustilanteessa. (Kontu 2001, 85.)

Myös kasvatusta voidaan kuvata hahmottamalla se vuorovaikutuksena aikuisen ja lapsen välillä. Kasvatuksen vuorovaikutuksellinen luonne on kuitenkin moniulotteinen, ja kasvatuksessa onkin nähtävissä hyvin monia vuorovaikutuksen tasoja: vuorovaikutus kasvattajien ja lapsen välillä, lasten keskinäinen vuorovaikutus, vuorovaikutus vanhempien ja ammattilaisten välillä sekä kasvatustilanteissa työskentelevien ammattilaisten välinen vuorovaikutus. Lisäksi kasvatuksen vuorovaikutuksen moniulotteisuutta ilmentävät eri sukupolvien välinen vuorovaikutus sekä vuorovaikutus yksilöiden ja ryhmien välillä. Yksilöt ja ryhmät ovat vuorovaikutuksessa myös ympäröivän kulttuurin sekä kasvatustilanteen kanssa. (Karila ym. 2014, 7-10.)

Scheinin ja Scheinin (2016) malli kulttuurin kolmesta tasosta selventää myös kasvatustilanteesta päiväkodin varhaiskasvatuksessa. Päiväkodissa, Scheinin ja Scheinin mukailleen, kasvatuskulttuurin näkymätön osa merkitsee sitä, mitä päiväkodin yhteisön jäsenet ajattelevat. Tiedostamattoman osan tästä näkymättömästä tasosta muodostavat muun muassa päiväkotiyhteisön uskomukset lapsesta sekä hänen kasvustaan, kehityksestään ja oppimisestaan. Päiväkotiyhteisön kasvatustoimintaa ja varhaiskasvatusta ohjaavat arvot ja tavoitteet muodostavat kasvatuskulttuurin näkymättömän tason tietoisesta osasta. Sekä tiedostamaton, että tietoinen kasvatuskulttuurin näkymätön osa vaikuttavat kasvatustyön

taustalla. Scheinia ja Scheinia edelleen mukailleen, kasvatuskulttuurin näkyvä taso ilmenee päiväkodin arjen toiminnassa muun muassa puhe- ja toimintamalleina, jolloin näkymättömästä tulee näkyvää. Näin ollen näkymätön kasvatuskulttuuri ilmenee esimerkiksi kasvattajien yhteisön kielenkäytössä, heidän välisissä vuorovaikutussuhteissaan ja heidän toimiessaan lasten sekä heidän vanhempiensa kanssa. Kasvatuskulttuurin näkyvä taso on havaittavissa myös esimerkiksi päiväkodin fyysisessä ympäristössä ja tilan käytössä. (Nummenmaa 2006, 19-33; Schein & Schein 2016, 17-25.)

Tämänhetkisiäkin tutkimuksia lasten vuorovaikutukseen liittyen on tehty. Esimerkiksi Räihä (2001) toteaa, että useimmat pienten lasten oireet liittyvät vuorovaikutuksen ongelmiin. Räihä jatkaa, että vaikeudet vuorovaikutussuhteessa voivat johtaa lapsen kiintymyssuhteen kehityksen ongelmiin, ja saattavat myöhemmin näkyä ongelmina käyttäytymisessä, oppimisessa ja tunnesuhteissa. Räihä esittelee myös lapsen ja vanhemman onnistuneeseen vuorovaikutukseen liittyviä, uusimpaan vuorovaikutustutkimukseen perustuvia elementtejä, jotka pätevät myös varhaiskasvatuksessa ja onnistuneeseen vuorovaikutukseen päiväkodissa. Näitä elementtejä ovat muun muassa sensitiivisyys, turvallisuus, jatkuvuus, toistuvuus, ennakoitavuus, fyysinen kosketus, temperamentin huomioiminen sekä tunteiden yhteen soinnuttaminen. Räihä ottaa esille myös jatkuvan rakentumisen mallin, jota painotetaan uusimmissa lasten kehitystä tarkastelevissa tutkimuksissa. Mallin mukaan yksilö ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Räihä 2001, 71-74.)

Laadukas pedagogiikka varhaiskasvatuksessa on riippuvainen laadukkaasta vuorovaikutuksesta. Tämän takia vuorovaikutus ja pedagogiikka kiertyvätkin tiiviisti yhteen varhaiskasvatuksessa. Kasvatustyötä tehdään pitkälti omalla persoonalla, joten vuorovaikutus määrittyy jo siinä ikään kuin laatuksiteriksi. Kasvattajan pedagoginen toiminta kehittyy laadukkaammaksi ja hänen suhteensa lapsiin parantuu sekä syvenee, kun hän kehittää omia vuorovaikutustaitojaan. Vuorovaikutustaitojen merkitys tulisikin tiedostaa, ja siihen liittyviä ilmiöitä ei saisi noin vain ohittaa. Myös vuorovaikutusta ilmiönä tulisi tutkia ja tarkastella, jotta ymmärtäisi paremmin, miten se pienine osatekijöineen vaikuttaa suurestikin kokonaisuuteen. (Ahonen 2017, 60.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön tuleekin

pystyä pedagogisesti perustelemaan valitsemansa työtavat, sillä kaikkien siellä työskentelevien työtapojen tulee olla sellaisia, jotka tukevat lapsen kehitystä ja oppimista. Lapset omaksuvat varhaiskasvatusyhteisön asenteita, arvoja sekä tapoja mallioppimisen kautta. Varhaiskasvatushenkilöstön tuleekin tiedostaa, että heidän tapansa toimia ja olla vuorovaikutuksessa välittyä mallina lapsille. (OPH 2018, 28.)

3.2.1 Ryhmä ja tiimi

”Ihmisenä emme ole yhtenäisiä toimijoita vaan ristiriitaisten seikkojen kokonaisuus” (Kopakkala 2018, 11).

Meitä ihmisiä voidaan pitää tuotteina, jotka ovat syntyneet vuorovaikutuksessa perimän luoman rakenteen sekä yksilölle tärkeiden henkilöiden kanssa. Vaikka meissä on sisäistyneenä monienkin ihmisten reagoititapoja ja asenteita, koemme olevamme erilaisia kuin muut. Olemme kuitenkin sidoksissa toisiin ihmisiin ja itsesäätelymme edellyttää toisten ihmisten tukea. Toisaalta kaipaamme arvostusta, rakkautta ja pätevyyden kokemusta, toisaalta palautetta itsestämme yhteisöstä riippuen. Ilman tunnustettua roolia yhteisössä tai ilman yhteisön hyväksyntää, tunnemme itsemme melko arvottomiksi. Meitä voidaan siis tavallaan pitää riippuvaisina muista ihmisistä. Kuitenkin ihminen pyrkii myös riippumattomuuteen ja itsenäisyyteen. Se tuntuu mahdottomalta, sillä yksilön elämä saa merkityksen muiden ihmisten kautta. (Kopakkala 2018, 11-12.)

Ryhmän tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi sen roolit, työnjako, johtajuus, sen koko, säännöt, rajat, vuorovaikutus sekä tarkoitus. Ryhmä muotoutuu, kun sen jäsenillä on yhteinen tavoite, käsitys siitä, keitä ryhmään kuuluu sekä jonkin verran keskinäistä vuorovaikutusta. Ryhmän sisäisiä voimia kuvataan ryhmädynamiikalla. Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän tapaa toimia tavalla, jota ei voi suoraan päätellä ryhmän yksittäisten jäsenten käytöksestä. Ryhmän jäsenten välinen kommunikaatio ja vuorovaikutus synnyttävät ryhmädynamiikkaa. Oletukset ryhmän tulevaisuudesta sekä tieto sen tavoitteista säätelevät ryhmän jäsenten vuorovaikutusta. Ryhmälle syntyy yhteinen pyrkimys määritellä todellisuutta sen

jäsenille. Näin ryhmälle syntyy yhteinen tapa kommunikoida sekä yhteisiä käsitteitä ryhmästä, sen ulkopuolisesta maailmasta sekä ryhmän suhteesta siihen. Vaikka ryhmän jäsenet asettuvat mielellään hillittyyn rooliin ryhmässä, jos he kokevat kaikkien sen jäsenten tulevan kohdelluiksi tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti, pyrkivät he silti hankkimaan itsensä kannalta edullisen aseman siinä. Tämän vuoksi ryhmän vuorovaikutus sisältää myös aina halun vaikuttaa toiseen sen jäseniin. Ryhmän vuorovaikutukselle onkin tyypillistä toisaalta sen jäsenten yksilöllisten tarpeiden tyydyttämispyrkimykset, toisaalta ryhmän sopimuksista, säännöistä ja tavoitteista kumpuavat pyrkimykset. (Kopakkala 2018, 28-30; Schein & Schein 2016, 109-110, 121.)

Katzenbach ja Smith (1993) määrittelevät tiimin pieneksi ryhmäksi ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja. Tämä pieni ryhmä ihmisiä on myös sitoutunut yhteiseen päämäärään, yhteiseen toimintamalliin sekä yhteisiin suoritustavoitteisiin. Lisäksi tämän pienen ryhmän jäsenet pitävät itseään yhteisesti vastuullisina suorituksistaan. Juuri tämä omaehtoinen, toisia tiimin jäseniä yhteisesti vastuullisina pitäminen erottaa tiimin ryhmästä. Vaikka ryhmälläkin on tavoite, on tiimin jäsenillä tietoisesta sitoutumisesta aste korkeampi kuin ryhmän jäsenillä. Länsimaiseen työelämään käsite tiimi on tullut 1990-luvun alussa. Nykyään monet työssä kävijöistä kuuluu vähintään yhteen, ellei jopa useampaankin tiimiin. (Katzenbach & Smith 1993, 39-41; Kopakkala 2018, 30.)

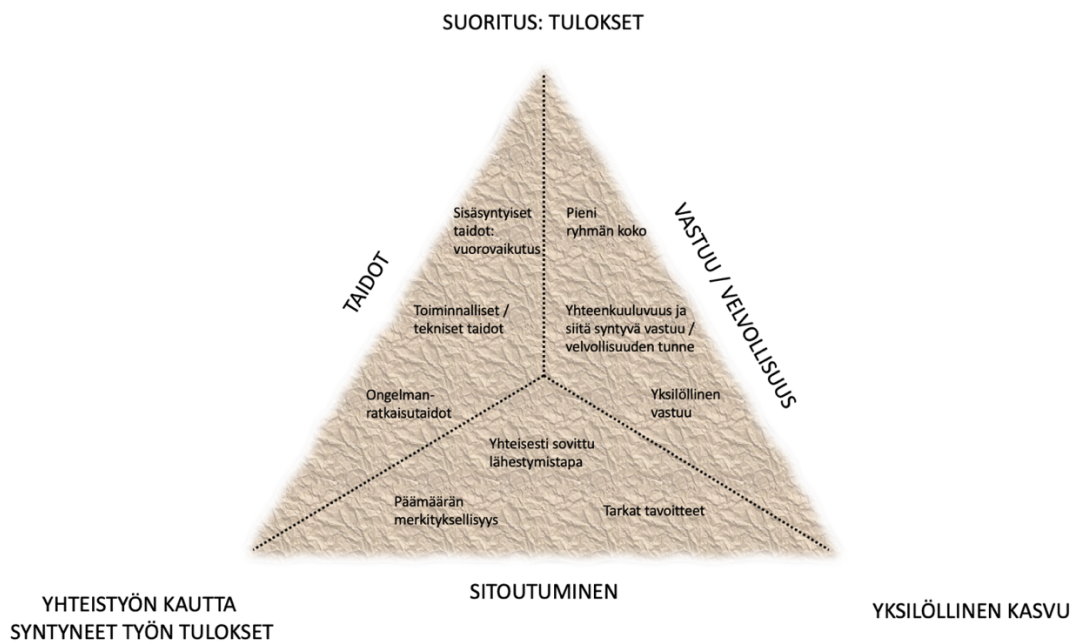
Todelliset tiimit ovat erittäin sitoutuneita siihen tarkoitukseen, johon se on muodostettu sekä tiimille asetettuihin tavoitteisiin ja tiimin asenteeseen työtä kohtaan. Todellisen tiimin jäsenet ovat tehtävänsä lisäksi sitoutuneet myös toisiinsa. Merkitseväksi tiimi kehittyy kuitenkin vasta kohdattuaan vaativan haasteen, josta se kuitenkin suoriutuu. Tiimisuoriutuminen on parempaa kuin yksilösuoriutuminen tai suoriutuminen suurissa hallinnollisissa ryhmissä. Näin on etenkin silloin, jos suoriutuminen vaatii kokemusta tai laaja-alaista osaamista. Useimmat tunnistavat tiimien mahdollisuudet sekä omaavat luontaisen kyvyn toimia niissä. Tiimin mahdollisuudet yksilön kannalta jää kuitenkin usein huomiotta. (Katzenbach & Smith 1993, 3, 5-20.)

Tiimin toiminnasta voidaan erottaa kahdenlaista toimintaa, ja tiimin voidaankin nähdä noudattavan joko sille asetettua ulkoista perustehtävää tai sen toiminta voidaan nähdä sille ominaisen sosiaalisen oheistehtävän hoitamisena. Tiimin ulkoista perustehtävää luonnehtii normatiivinen sävy ja se perustuu työnantajan kanssa tehtyihin sopimuksiin. Ulkoinen perustehtävä on siis se syy, miksi tiimi on ylipäättään virallisesti perustettu. Tällaista tiimin toimintaa pyritään kontrolloimaan ulkoapäin, jotta voitaisiin valvoa sitä, että tiimi myös muistaa toimia sovitun mukaisesti ja noudattaa yhteisesti sovittuja asioita. Ihmisen tarve elää henkilökohtaista elämäänsä synnyttää tiimin sosiaalisen oheistehtävän. Sen lisäksi, että ihmiset kokevat merkitykselliseksi sen, että ovat oman tiiminsä hyväksytyjä jäseniä, tuottaa tiimi ja siihen kuuluminen iloa ja merkitystä. Tiimissä syntyy huumoria ja luovuutta sekä erilaisia vuorovaikutusprosesseja, jotka saattavat johtaa muutoksiin yksilössä. (Katzenbach & Smith 1993, 39-40; Kopakkala 2018, 14-15.)

Yhteisöön tai ryhmään voi kuulua, vaikka siinä ei toimitakaan kovin aktiivisesti. Aikuisilla on nimittäin mahdollisuus valita, paljonko valtaa yhteisölle tai ryhmälle luovuttaa. Toisaalta samalla yksilö odottaa ryhmältä jotain myös vastineeksi. Se, mikä pitää ryhmää yllä, on sen jäsenten yhteisyyden kokemus. Konkreettinen toiminta lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Syvempi kokemus yhteisöön kuulumisesta syntyy oman osallistumisen, sen jäsenten merkityksen sekä ryhmän toiminnan tavoitteiden tärkeyden kautta. Yhteisöllisyyden syntyminen on kuitenkin epävarmaa. Tähän vaikuttaa muun muassa ryhmän jäsenten varsin erilaiset käsitykset siitä, mitä he odottavat työnantajaltaan tai toisiltaan. Toiset ryhmän jäsenet saattavat toimia ryhmässä vain sen ulkoisen perustehtävän takia, eivätkä halua sekoittaa vapaa-aikaa ja työtä. Kun taas ryhmän toiset jäsenet saattavat arvostaa enemmän ryhmän sosiaalista oheistehtävää, ja haluaisivat mieluummin kertoilla vapaa-ajan kuulumisiaan. (Kopakkala 2018, 11-13, 24.)

Katzenbach (1993) on tehnyt mallin tiimissä vaikuttavista asioista, mitä vapaasti suomennettuna mukaillaan havainnollistamaan tiimityöskentelyä myös tässä. Alla olevassa Katzenbachin mallissa (kuvio 1) kolmion kärjet havainnollistavat sitä, mitä tiimityöskentely saa aikaan. Tiimityöskentelyn suoritukset mahdollistuvat eri osatekijöiden kautta, joita kuvataan kolmion sivuilla sekä sisäosissa. Näitä osatekijöitä luonnehtii tietynlainen kurinalaisuus. Useimmat tiimit pystyvät

toimimaan tuloksellisesti ja saavuttamaan tavoitteita keskittämällä huomion ni-
menomaan tiimin suoritukseen. Tällaisen tiimin päämääränä ei itsessään ole tiimin
muodostaminen, vaan ”tiimiytyminen” tapahtuu suoritusten kautta, sillä tuloksel-
linen toiminta ja tavoitehakuisuus edellyttävät tiimikäyttäytymistä sekä myös vah-
vistavat sitä. (Katzenbach & Smith 1993, 2-20.)



*KUVIO 1. Tiimissä vaikuttavat asiat Katzenbachin (1993, 2-3) mallia mukail-
len vapaasti suomennettuna*

3.2.3 Tiimi päiväkodin varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksen tuottajan tulee huo-
lehtia siitä, että varhaiskasvatuksessa on riittävästi laissa säädetyn, eri kelpoi-
suusvaatimukset täyttävää henkilöstöä (25§). Varhaiskasvatuslaki (540/2018)
määrittelee varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen sosionomin sekä
varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuusvaatimukset kohdissa 26§-28§.
Henkilöstön rakenteesta päiväkodin opetus-, kasvatus- ja hoitotehtävissä toimi-
vista henkilöistä varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrää siten, että vähintään
kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettaja tai sosionomin kel-
poisuus, joista vähintään jommallakummalla tulee olla varhaiskasvatuksen

opettajan kelpoisuus. Lopulla henkilökunnalla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus. Kelpoisen henkilöstön riittävä määrä pitää suhteuttaa varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrään, lasten ikään sekä lasten varhaiskasvatuksessa päivittäin viettämään aikaan. Lasten ikä vaikuttaa henkilöstön mitoittamiseen lapsiryhmässä siten, että aikuisen ja lapsen välinen suhdeluku on eri vähintään kolme vuotta täyttäneille sekä alle kolmevuotiaille. Lapsiryhmän henkilöstön mitoittamiseen vaikuttaa myös se, jos kolme vuotta täyttänyt lapsi on varhaiskasvatuksessa enintään viisi tuntia päivässä tai enemmän kuin viisi tuntia päivässä. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 35§, 37§.) Valtioneuvoston varhaiskasvatukselle antaman asetuksen (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta [VAV] 753/2018) mukaan päiväkodissa tulee olla vähintään yksi varhaiskasvatuslain (540/2018) mukainen kelpoinen henkilö enintään kahdeksaa, kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden, jotka ovat varhaiskasvatuksessa enemmän kuin viisi tuntia päivässä. Alle kolmevuotiaita lapsia saa varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaista kelpoista henkilöä kohden olla enintään neljä (VAV 753/2018, 1§). Henkilöstön mitoittamiseen lapsiryhmässä päiväkodissa vaikuttaa myös se, jos ryhmässä on yksi tai useampi tuen tarpeessa, ilman avustajaa oleva lapsi tai vammaisen. Tällöin se huomioidaan ryhmän lasten tai varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisten kelpoisten henkilöiden lukumäärässä. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 35§).

Päiväkodissa järjestettävän varhaiskasvatuksen ryhmä voi varhaiskasvatuslain (540/2018) sekä valtioneuvoston varhaiskasvatukselle antaman asetuksen (753/2018) mukaan esimerkiksi Turussa olla yli kolmevuotiaiden, 21 lapsen ryhmät, joissa toimii kolme varhaiskasvatuksen työntekijää. Tällöin ryhmän tiimi koostuu esimerkiksi yhdestä varhaiskasvatuksen opettajasta, yhdestä varhaiskasvatuksen sosionomista sekä yhdestä varhaiskasvatuksen lastenhoitajasta. Kunnalliset päiväkodit ovat erilaisia ja etenkin eri kokoisia eri kunnissa. Näin ollen lapsiryhmätkin ovat erilaisia ja eri kokoisia, ja niissä onkin nähtävissä valtava kirjo. Tämän vuoksi myös kunnallisten päiväkotien lapsiryhmien tiimien kokoonpanoissa on eroja. Tiimien kokoonpanoihin sekä niiden eroihin eri kunnissa vaikuttaa myös varhaiskasvatuksen tehtäviin kelpoisen henkilöstön löytyminen. Jos varhaiskasvatuksen tehtävään ei löydy varhaiskasvatuslaissa (540/2018) pykälien 26-32§ säädetyn kelpoisuuden omaavaa henkilöä, voidaan tehtävään

palkata niin sanottu epäpätevä henkilö enintään vuodeksi. Henkilö, joka omaa riittävät edellytykset sekä taidon suorittamiensa opintojen perusteella. (Varhaiskasvatustilaki 540/2018, 33§.)

Jokaisella tiimin jäsenellä on oma vastuualueensa. Varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien pedagoginen vastuu korostuu varhaiskasvatustilassa. Varhaiskasvatuksen suunnittelu, toiminnan toteutus ja arviointi lapsiryhmässä tapahtuu yhteistyössä koko tiimin sekä myös muun varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken. Varhaiskasvatuksen opettajalla on kuitenkin kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta tavoitteineen, sen toteuttamisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. (OPH 2018, 18.)

3.2.4 Tiimityössä tarvitaan erilaisia rooleja

Tilanne vaikuttaa siihen, miten ihminen käyttäytyy. Onkin tyypillistä, että eri tilanteissa käyttäytyään eri tavoin. Ihmisen eri puolet tulevat esiin eri tilanteissa, eri henkilöiden kanssa eri tavoin. Uudessa vuorovaikutustilanteessa ihminen pyrkii myös tunnistamaan muiden tilanteessa olevien rooleja. Tunnistamisen jälkeen, ihminen kohdistaa myös muihin niitä odotuksia, joita hän ajattelee muiden siinä roolissa tarvittavan. Oman toiminnan ymmärtämistä ja käyttäytymistä sekä myös ryhmän toiminnan ja vuorovaikutuksen jäsentämistä ja tulkintaa selventää osaltaan roolin käsite. Sosiaalipsykologia määrittelee roolin ulkoapäin määräytyksi, joka muodostuu muiden odotuksista. Henkilö hyväksyy ja vastaanottaa tilanteessa muiden odotuksia vastaavan, tarjolla olevan roolin ja alkaa käyttäytyä tilanteen vaatimusten mukaisesti. Roolin käsite nähdään liittyvän siis henkilön sosiaaliseen asemaan. (Kopakkala 2018, 68-70.) Tässä tutkielmassa on tarkoitus tarkastella rooleja päiväkodin tiimien näkökulmasta. Lisäksi tuodaan esiin sitä, miten roolit voivat vaikuttaa tiimin vuorovaikutussuhteisiin, ja sitä kautta tiimin toimintakulttuuriin.

Roolit liittyvät vuorovaikutussuhteisiin ja ne voidaan luokitella yhteisöllisestä näkökulmasta kolmeen ryhmään: persoonallisiin, kollektiivisiin ja sosiaalisiin rooleihin. Persoonallisia rooleja ei voida pitää ulkoapäin tulevina sopimuksina. Niihin

liittyy henkilökohtaisia tunteita ja luonteenpiirteitä, jotka ovat ikään kuin pysyviä ja niin sanotusti pakottavia. Kollektiivinen rooli on ikään kuin persoonallisen roolin vastakohta. Se on meistä ulospäin ensimmäisenä näyttäytyvä ominaisuus, johon emme voi juurikaan vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi ulkoinen olemus, ikä ja sukupuoli. Sosiaaliset roolit ovat ulkoapäin määrättyjä sopimuksia, jotka edellyttävät toisiaan. Esimerkiksi lapset harjoittelevat sosiaalisia rooleja luontaisesti leikkiessään kotileikkiä. Tai jotta voi toimia esimiehenä, täytyy omata alaisia. Alaisia, jotka hyväksyvät heille kohdistetun työsopimuksen sekä sen sisältämät roolit. Sosiaalisia rooleja voi tarvittaessa muuttaa nopeastikin, toisin kuin persoonallisia rooleja. Vaikka työelämä perustuukin sosiaalisiin rooleihin, vaikuttavat myös persoonalliset ja kollektiiviset roolit työelämään. (Belbin 1993; 23-25; Kopakkala 2018, 71-80.)

Ryhmässä toimiminen vaikuttaa yksilön roolin valintaan ja siinä toimimiseen. Kennelläkään yksilöllä ei ole täysin varma olo, kun joukko toisilleen tuntemattomia ihmisiä kokoontuu yhteen. Tällaisessa kaikille uudessa tilanteessa ei ole selkeitä rooleja, ja se tuottaakin aluksi hämmennystä. Yksilöt joutuvat testaamaan erilaisia rooleja; uuteen tilanteeseen ei välttämättä sovikaan yksilön entinen rooli. Tyyppillisesti yksilöt kokeilevat tällaisessa tilanteessa niitä rooleja, joissa he ovat aiemmin onnistuneet ja kokeneet tulevansa hyväksytyiksi. Persoonallisemmiksi ja joustavammiksi roolit tulevat vähitellen, kun ryhmä koetaan riittävän turvalliseksi. Toisaalta jos ryhmä on toiminut jo pitkään, sen jäsenten roolit saattavat jäykistyä. Tämä taas rajoittaa osaltaan yksilön toimintamahdollisuuksia. Yksilön rooli ikään kuin muodostuu osaksi ryhmän roolien kokonaisuutta, ja sitä voi olla vaikea muuttaa ilman muiden ryhmän jäsenten hyväksyntää. Tällaisessa tilanteessa roolien joustamattomuus vie koko ryhmän dynaamisuuden sekä ilon. Myös ryhmän kokemat ristiriitatilanteet jäykistävät yksilöiden rooleja kärjistäen niitä. Osapuolten keskinäiset roolit voivat riitatilanteessa olla hyvinkin suppeita, kapea-alaisia ja joustamattomia. Yksilön poistuessa ryhmästä, hänen roolinsa ei kuitenkaan poistu ryhmän rooliverkostosta. Ryhmässä on paikka uudelle jäselle siis valmiina. Tällaisessa tilanteessa uusi henkilö joutuukin kokemaan rooliodotuksia, jotka liittyvät edelliseen ryhmässä toimineeseen henkilöön. Yksilöt ovat kuitenkin erilaisia, eikä kenenkään voida odottavan sopeutua rooliodotusten perusteella luotuun rooliin. Vähitellen ryhmän uusi jäsen rakentaakin itselleen

sopivan roolin. Yksilöiden roolit ovatkin ryhmässä erilaisia yhdistelmiä persoonallisesta ja sosiaalisesta roolitasosta. (Belbin 1993, 19-31; Kopakkala 2018, 71-80.)

Ruth Meredith Belbin (1993) on tehnyt tutkimusta tiimityöstä, ja luetteloinut niihin perustuen erilaisia rooleja, joita hyvin toimiva tiimi edellyttää. Belbinin rooliluokitus tiimeille auttaa hahmottamaan tiimirooleja, sekä antaa mahdollisuuden keskusteluun ryhmän ja sen jäsenten toiminnasta loukkaamatta yksilöitä. Perusajatuksena Belbinin rooliluokituksella on se, että ryhmä tarvitsee eri rooleja toteuttavia yksilöitä, jotta se voisi toimia hyvin. Belbinin rooliteoriassa yksilöiden välinen toiminta kytkeytyy toisiinsa ja se auttaa näkemään tapahtumat aidosti ryhmän yhteisinä aikaansaannoksina. Teorian mukaan yksilö on samanaikaisesti riippuvainen muista, mutta myös aktiivinen toimija, jolla on mahdollisuus vaikuttaa rooliinsa ja valita se itse. Näin ollen yksilön toiminta tilanteessa johtuukin siitä roolista, minkä hän on valinnut. Yksilön toiminnan ei nähdä perustuvan yksilön pysyviin ominaisuuksiin, sillä yksilöllä on mahdollisuus toimia myös toisin. (Belbin 1993, 56-59; Kopakkala 2018, 79-80.)

Belbinin rooliluokituksessa tiimityöhön perustuen on nähtävissä yhdeksän erilaista roolia (suomennokset ovat itse sovellettu roolin keskeisten ominaisuuksien perusteella havainnollistamaan niitä): luova ideanikkari / ongelmanratkaisija, ulospäinsuuntautunut ja innostunut mahdollisuuksien kartoittaja / verkostoituja, luotettava ja tavoitesuuntautunut organisoija, päämäärätietoinen piiskuri, harkitseva arvioitsija, sosiaalinen tiimityöläinen, toiminnan ihminen, epävarma huolehtija, ”mustavalkoinen” ekspertti. Kaikissa Belbinin rooliluokituksen rooleissa on myös heikkoutensa: Luova ideanikkari ei välttämättä erota yksityiskohtia, eikä hän ideoinniltaan ole välttämättä hyvä syventymään keskusteluihin. Päämäärätietoinen piiskuri taasen saattaa provosoida muita sekä loukata ihmisten tunteita. Sosiaaliseen tiimityöläiseen taasen saattaa olla helppo vaikuttaa, ja hän saattaa stressaavissa tilanteissa olla hyvinkin epävarma. Belbinin mukaan ihanteellisessa tiimissä nämä kaikki roolit olisivat edustettuina. Yleensä tiimin jäsen toteuttaa tästä rooliluokituksesta yhtä tai kahta roolia, joka määräytyy tiimin tarpeen ja yksilön ominaisuuksien perusteella. (Belbin 1993, 21-23, 56-65; Kopakkala 2018, 79-80.)

3.3 Pedagoginen johtajuus avaimena toimintakulttuurin lukkoon

Johtajuuden ja varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvoinnin yhteys ei varsinaisesti ollut tämän pro gradu -tutkielman aiheena. Työhyvinvointia tullaan kuitenkin käsittelemään myös johtajuuden näkökulmasta tuloksia tulkittaessa sekä niistä päätelmiä tehtäessä. Tässä tutkielmassa pedagoginen johtajuus nousee esiin, ja seuraavassa käsitelläänkin pedagogiseen johtajuuteen liittyviä seikkoja.

Päiväkodissa henkilöstön tulee tiedostaa, että lapset omaksuvat varhaiskasvatusyhteisön toimintakulttuurin sisältämiä asioita, kuten tapoja, asenteita ja arvoja. Näin ollen henkilöstön tapa olla vuorovaikutuksessa keskenään sekä heidän toimintatapansa välittyvätkin mallin kautta lapsille. Kuten jo aiemmin ilmeni, päiväkodin toimintakulttuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. Päiväkodin toimintakulttuuriin sekä sen laatuun ja kehittämiseen taasen vaikuttaa keskeisesti johtaminen. (OPH 2018, 28). Onkin johtajan vastuulla käyttää valtaansa, ja vaatia uusia käytänteitä tavoitteiden saavuttamiseksi, jos jotain odotettua ei ryhmässä tapahdu, eikä ryhmätyölle asetettuja tavoitteita saavuteta. Johtaja on vastuussa myös silloin, jos ryhmä joutuu vaikeuksiin, ja johtajan tulee tarjota ryhmälle uusia ratkaisumalleja, jotta se selviytyisi vaikeuksistaan. Ryhmän oppiminen vaihtelee sen kohtaamien tilanteiden mukaan, ja siihen vaikuttaa myös ryhmän ympärillä vallitsevat käsitykset, arvot ja asenteet. Johtaja on kuitenkin ratkaisevassa asemassa, kun ryhmä oppii lopettamaan vahingollisen tavan toimia tai ryhmä oppii jonkin uuden tavan toimia. (Schein & Schein 2016, 14.) Varhaiskasvatuksessakin toimitaan oppivana yhteisönä, jossa henkilöstö ja lapset oppivat yhdessä ja toisiltaan. Yhteisön toimintakulttuuri muuttuu jatkuvasti, ja siksi sitä tulee myös arvioida ja kehittää. Tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä onkin siinä vallitsevien vaikutusten pohdinta ja etenkin sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen. Johtaja tukee yhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi ja vastaa siitä, että yhteinen toiminta-ajatus, tavoitteet ja käytännöt näkyvät päiväkodin arjessa. (OPH 2018, 29.)

Osallistavaa toimintakulttuuria edistetään luomalla rakenteita ammatilliseen keskusteluun, ja se on päiväkodin johtajan tehtävä (OPH 2018, 29). Tämä ilmenee myös Fonsénin (2014) tutkimuksesta, jossa tutkimushenkilöiden mukaan on

tärkeää, että johtaja tuntee työyhteisön ja kuuntelee sitä. Tutkimushenkilöiden mukaan rakenteiden luominen työyhteisöön olisikin tärkeää, jotta yhteiset keskustelut ja suunnittelu mahdollistuisi. Rakenteiksi tutkimushenkilöt ehdottavat esimerkiksi viikottaisia tiimipalavereja sekä pedagogisia suunnitteluiltoja. Myös keskustelujen sisällöt tulee suunnitella, joten pelkkä keskustelun mahdollistaminen sen rakenteen suunnittelun kautta ei yksinään riitä. Tutkimuksen mukaan henkilökunnan yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä pidetään tärkeänä voimavarana. Suunnittelutyö tämän yhteistyön edistämiseksi siis vaikuttaa suuresti työyhteisön toimintakulttuurin muodostumiseen. Kun yhteistyöstä huolehditaan, ja sitä myös toteutetaan, koetaan sen lisäävän yhteisöllisyyden lisäksi sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin, pedagogista osaamista sekä mahdollistavan jatkuvan arvokeskustelun. (Fonsén 2014, 103-104.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjällä sekä varhaiskasvatusta johtavilla henkilöillä on yhtenä tehtävänäan edellytysten luominen toimintakulttuurin kehittämiseksi. Jokaisen lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen tulisi olla varhaiskasvatuksen johtamisen lähtökohtana. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tulisi tukea tätä lähtökohtaa. Jotta varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria voitaisiin kehittää tuon lähtökohdan suuntaiseksi, edellytetään varhaiskasvatuksen kentällä pedagogista johtamista. Pedagoginen johtaminen sisältää toimenpiteet, joiden avulla pedagogiselle toiminnalle, henkilöstön hyvälle työolosuhteille, koulutuksen hyödyntämiselle ja ammatilliselle osaamiselle sekä kehitymiselle luodaan edellytykset. (OPH 2018, 28.)

Fonsénin (2014) mukaan pedagoginen johtajuus ei ole yksiselitteinen ilmiö. Fonsén kuvaa pedagogisen johtamisen yhdeksi ilmiöksi erilaisten johtajuusnäkökulmien sisällä. Kokonaisvaltaisemmin nähtynä Fonsén määrittelee pedagogista johtajuutta organisaation yhteisenä ilmiönä, jossa korostuu erityisesti vuorovaikutus. Vuorovaikutus, joka liittyy organisaation osaamisen kasvattamiseen. Pedagogisen johtajuuden sisältä voidaan Fonsénin mukaan erottaa johtajan toimintaan liittyviä toimia sekä pedagogiikan johtamiseen liittyviä toimia. (Fonsén, 2014, 35.)

Kuten edellä ilmeni, arvot ovat vahvasti läsnä varhaiskasvatuksen moniulotteisessa toimintakulttuurissa (OPH 2018, 28). Myös Fonsén (2014) nostaa esiin väitöskirjassaan arvot ja arvojohtamisen, jotka vaikuttavat organisaatiokulttuurin taustalla. Fonsénin väitöskirjan mukaan kasvatustoiminnan pedagoginen arvopohja suuntaa johtajuutta. Vahva tietoisuus pedagogisista arvoista nousee vahvasta työn sisällön hallinnasta. Käytännön kasvatustyöhön pedagogiset arvot siirtyvät hyvän ammatillisuuden avulla. Muun muassa johtajan ammatinhallinta, henkilöstöjohtaminen sekä pedagogisen johtamisen taidot sisältyvät ammatillisuuteen. Fonsén nostaa arvokeskusteluun myös jaetun johtajuuden näkökulman, joka voidaan ymmärtää yhtenä takeena varhaiskasvatuksen pedagogiikan hyvästä laadusta sekä sen kehittämisestä. (Fonsén, 2014, 35-36.)

Fonsénin (2014) tutkimuksen vastaajien mukaan pedagoginen johtajuus nähdään arvovalintana, joka näkyy kaikessa päätöksenteossa, mitä päiväkodinjohtajan työhön kuuluu. Näin ollen johtajan arvojen koetaan vaikuttavan ja näkyvän esimerkiksi rekrytoinnissa, henkilöstöjohtamisessa sekä osaamisen johtamisessa. Arvot ovat siis läsnä myös esimerkiksi lapsiryhmiä muodostettaessa sekä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessissa. (Fonsén, 2014, 99-100.)

3.4 Laadun arviointi toimintakulttuurin kehittämisessä

Tässä tutkielmassa laadun arviointia käsitellään etenkin toimintakulttuurin ja johtajuuden näkökulmasta. Näiden seikkojen yhteyttä työhyvinvointiin tullaan sivuaamaan tuloksia tulkittaessa sekä niistä päätelmiä tehtäessä.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) tehtävänä on toteuttaa varhaiskasvatuksen ulkoisia arviointeja kansallisella tasolla. Lisäksi Karvi tukee varhaiskasvatuksen järjestäjiä lakisääteisen itsearvioinnin toteuttamisessa. Karvin tehtävät perustuvat varhaiskasvatuslakiin sekä lakiin kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta. (*Varhaiskasvatus* –, 2020.) Varhaiskasvatuslain (540/2018) pykälässä 24§ mainitaan, että varhaiskasvatuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata varhaiskasvatuslain mukainen toiminta varhaiskasvatuksessa sekä tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä. Lisäksi varhaiskasvatuksen arvioinnin

tarkoituksena mainitaan lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin edistäminen sekä varhaiskasvatuksen kehittämisen tukeminen. Laissa määrätään varhaiskasvatuksen järjestäjän velvollisuudesta arvioida tuottamaansa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen järjestäjät veloitetaan myös osallistumaan oman työyhteisön ulkopuolelta tulevaan toiminnan arviointiin. Keskeiset arvioinnin tulokset määrätään laissa julkistettaviksi. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 24§.)

Karvin vuonna 2018 julkaiseman Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjan tarkoituksena on juurikin sille osoitetun tehtävän toteuttaminen. Asiakirja antaa tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen järjestäjä voi laadunhallintaan liittyvää itsearviointia toteuttaa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti. Asiakirja sisältää muun muassa mallin laadun arvioinnista ja kehittamisestä sekä laajan tutkimuskoonnin siitä, mistä laatu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa muodostuu. Lisäksi asiakirjan pohjalta on julkaistu varhaiskasvatuksen kansalliset laatuindikaattorit. Laatuindikaattorit luovat perustan korkeatasoisen laadun omaavalle varhaiskasvatuksen toiminnalle, ja kertovat, millaista toimintaa varhaiskasvatuksessa tarvitaan näiden laatuindikaattorien täyttymiseksi. (*Arvioinnin perusta*, 2020.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää pedagogiikan johtamista. Pedagoginen johtaminen on suunnitelmallista ja tavoitteellista johtamista, arviointia ja kehittämistä varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa. (OPH 2018, 28.) Jotta laatu näkyisi pedagogisen toiminnan tasolla, edellytykset toimintakulttuurin arvioinnille ja kehittämiselle on luotava Karvin (2018) laatuasiakirjan mukaan systemaattisesti ja tarkoituksenmukaisesti laadunhallintajärjestelmällä ja johtamisrakenteiden avulla. Laadulla on kuitenkin luonne, jota aika ja kulttuuri muovaavat. Laatuindikaattorien ja kriteerien ulkopuolelle voikin jäädä asioita, joiden arvioiminen olisi välttämätöntä lapsen näkökulmasta laatua katsottuna. Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukainen toiminta toteutuu, kun arviointia toteutetaan monipuolisesti, usealla eri menetelmällä ja monesta näkökulmasta. Tällä tavoin toteutettu arviointi varmistaakin lapsen edun ja lapsen kokemuksen tavoittamisen, riippumatta siitä, millaisilla kriteereillä toimintaa arvioidaan. Arvioinnin keskiössä tulisi ensisijaisesti pitää lapsen kohtaaman laadun merkitys. (Vlasov ja muut 2018, 24, 31.)

4 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI

”Työkyky on työntekijän tärkein pääoma työelämässä (Ilmarinen 2006, 79).”

Työelämässä tapahtuneet muutokset asettivat lainsäädännölle uusia vaatimuksia, ja työterveyslaki koki kokonaisuudistuksen, jotta se tukisi paremmin työkyvyn ja terveyden säilyttämistä sekä parantaisi työelämän laatua. Uudella työterveyshuoltolailla (1383/2001), joka astui voimaan 1.1.2002 kumottiin vanha, vuodesta 1979 voimassa ollut laki. (Sosiaali- ja terveysministeriö [STM] 2004, 9-10.) Työterveyshuoltolaki (1383/2001) säättää työterveyshuollon sisällöstä ja toteuttamisesta sekä työnantajan velvollisuudesta järjestää työterveyshuolto. Työterveyshuoltolain tarkoituksena on edistää työhön liittyvien tapaturmien ja sairauksien ehkäisyä, työympäristön ja työn turvallisuutta sekä terveellisyyttä, työntekijöiden työ- ja toimintakykyä ja terveyttä heidän työuransa eri vaiheissa sekä työyhteisön toimintaa yhteistyössä työterveyshuollon, työnantajan ja työntekijän kanssa. (Työterveyshuoltolaki 1383/2001, 1§.) Yhtenä lain tavoitteena on työterveyshuollon toimenpiteiden suuntaaminen siten, että ne tukevat työelämään osallistumista entistä pidempään. Nykyinen työterveyslaki (1383/2001) vastaa paremmin työn ja työolosuhteiden tarpeisiin korostamalla työterveyshuollon, työnantajan ja työntekijän välistä yhteistyötä. Lain myötä työterveyshuollon asema työn, työympäristön ja työkyvyn ylläpitämisessä ja edistämisessä sekä työyhteisön terveyden ja turvallisuuden kehittämisessä vahvistuu. Lisäksi se selkiinnyttää työterveyshuollon ja työnantajan vastuualueita, tehtäviä ja oikeuksia. (STM 2004, 9-10.)

Työterveyshuoltolaki (1383/2001) määrittelee kolmannessa pykälässään muun muassa sen, että tässä laissa työkykyä ylläpitävällä toiminnalla tarkoitetaan tavoitteellista ja suunnitelmallista yhteistyössä toteutettua toimintaa, joka kohdistuu työntekijöihin, työhön ja työoloihin (Työterveyshuoltolaki 1383/2001, 3§). Työterveyslaitos käyttää termiä työhyvinvointi, ja määrittelee sen seuraavasti: *”Työhyvinvointi tarkoittaa turvallista, terveellistä ja tuottavaa työtä, jota ammattitaitoiset työntekijät ja työyhteisöt tekevät hyvin johdetussa organisaatiossa. Työntekijät ja*

työyhteisöt kokevat työnsä mielekkääksi ja palkitsevaksi, ja heidän mielestään työ tukee heidän elämänhallintaansa.” (Hakanen 2019.)

Kokonaisvaltainen työhyvinvointi rakentuu psyykkisestä, fyysisestä sekä sosiaalisesta hyvinvoinnista. Näin ollen myös työhyvinvoinnin kokeminen muodostuu useiden eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Esimerkiksi yksilön oma terveydentila ja elintavat sekä muu elämäntilanne ja työpaikka työyhteisöineen vaikuttavat työhyvinvoinnin kokemiseen. Työhyvinvointia tuleekin tarkastella kokonaisvaltaisena ilmiönä, sillä kaikki sen osa-alueet liittyvät toisiinsa, myös toisiinsa vaikuttaen. Näin ollen myös puutteet jossakin työhyvinvoinnin osa-alueessa heijastuvat herkästi myös sen toisiin osa-alueisiin. (Virolainen 2012, 11-25.) Seuraavassa avataan työhyvinvoinnin laajaa käsitettä muun muassa siihen liittyvän tutkimusperinteen avulla sekä nostetaan esiin työhyvinvoinnin kannalta keskeinen työn imun käsite. Työhyvinvoinnin syvällisemmän ymmärtämisen vuoksi avataan myös työpahoinvointiin liittyviä ilmiöitä. Lopuksi kerrotaan varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvoinnin vaikutuksista.

4.1 Työhyvinvoinnin tutkimusperinne

Työhyvinvoinnin ja työtyytyväisyyden tutkimuksella on pitkät perinteet, ja sitä on tehty yli sadan vuoden ajan. Tänä aikana työhyvinvoinnin painotukset ovat kokeneet kuitenkin muutoksia. (Manka & Manka 2018, 64.) Näkemys työhyvinvointiin on ollut negatiivissävytteinen ja perinteisesti työhyvinvointia on hahmotettukin työpahoinvoinnin, stressin ja työuupumuksen näkökulmista. Työhyvinvoinniksi on siis tulkittu stressin ja työuupumuksen oireiden puuttuminen. Työhyvinvointi on kuitenkin paljon muutakin kuin vain näiden oireiden puuttumista. Tämä näkemys on voimistunut vasta viime päivinä. (Kinnunen & Feldt 2005, 13.) Työhyvinvoinnin viimeaikainen tutkimus käsittääkin työhyvinvoinnin monitahoisena ilmiönä, joka syntyy ja kehittyy vuorovaikutuksessa erilaisten ympäristöön sekä yksilöön liittyvien tekijöiden kanssa. (Manka 2011, 58-59; Manka & Manka 2018, 65.) Samalla, kun käsitykset työkyvystä ovat kehittyneet monipuolisempaan ja kokonaisvaltaisempaan suuntaan, on työkyvyn terveystieteellisen määrittelyn rinnalle tullut paremmin tätä kuvastavia malleja (Ilmarinen 2006, 79-81).

Työhyvinvointi on noussut myös organisaatioiden yhdeksi keskeisistä puheenaiheista, sillä työnantajat ovat huomanneet, että henkilöstön työhyvinvointi on työntekijän, työyhteisön sekä koko yhteiskunnan etu. Työnantajat ovatkin alkaneet kiinnittämään huomioita työhyvinvointiin sekä panostamaan siihen yhä enenevässä määrin. Kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin edistäminen jakautuukin yksilön, organisaation ja yhteiskunnan kesken: Lakeja säätämällä sekä tukemalla toimintaa, jolla edistetään muun muassa yksilön terveyttä, oppimista ja työssä osaaamista, yhteiskunta luo puitteet ja mahdollisuudet työkyvyn ja työhyvinvoinnin ylläpitämiselle. Organisaatioiden vastuulla on muun muassa miellyttävän työilma- piirin rakentaminen, työpaikan turvallisuudesta huolehtiminen sekä työntekoa koskevan lainsäädännön noudattaminen. Työpaikan sääntöjen ja ohjeiden noudattamisesta sekä omista elintavoistaan vastaa puolestaan yksilö. (Virolainen 2012, 9-12.)

Yrityksen tulokset syntyvät henkilöstön työkyvyn ansiosta. Näin ollen yrityksen rooli henkilöstönsä työkyvyn tukemisessa ja kehittämisessä on keskeinen. Perinteisesti ajatellaan niin, että työntekijä sopeutuu työn vaatimuksiin. Työvoiman ikääntyessä, työssä jaksamisesta tulee kuitenkin työntekijän keskeinen tavoite, ja tätä ajattelutapaa sekä näkökulmaa täytyy muuttaa. Työvoiman ikääntyessä tulisikin miettiä sitä, miten työelämän pitäisi muuttua, jotta työntekijät kykenisivät työskentelemään entistä pidempään. (Ilmarinen 2006, 37, 79.)

Tosiasia on, että työelämässä on monia terveyden ja hyvinvoinnin riskitekijöitä, ja ne on oleellista tunnistaa. Jos työelämässä keskitytään vain ongelmien tutkimiseen, saattaa olla vaikeaa löytää muuta kuin ongelmia. Tässä tapauksessa esimerkiksi työyhteisön kehittämishankkeet eivät välttämättä etenekään jonkin hyvän edistämiseen, vaan ne voivat päätyä tavoittelemaan lähinnä ongelmien ehkäisyä. Keskustelu työhyvinvoinnista työpaikoilla ja tiedotusvälineissä saattaa olla yksipuolisesti kielteiseksi sävytynyttä myös siksi, että käsitteet myönteisten kokemusten ja tilojen kuvaamiseksi puuttuvat. Tarvetta työhyvinvoinnin kokonaisvaltaiselle hahmotukselle, teorioille ja malleille siis on. (Hakanen 2004, 27, 227-228.)

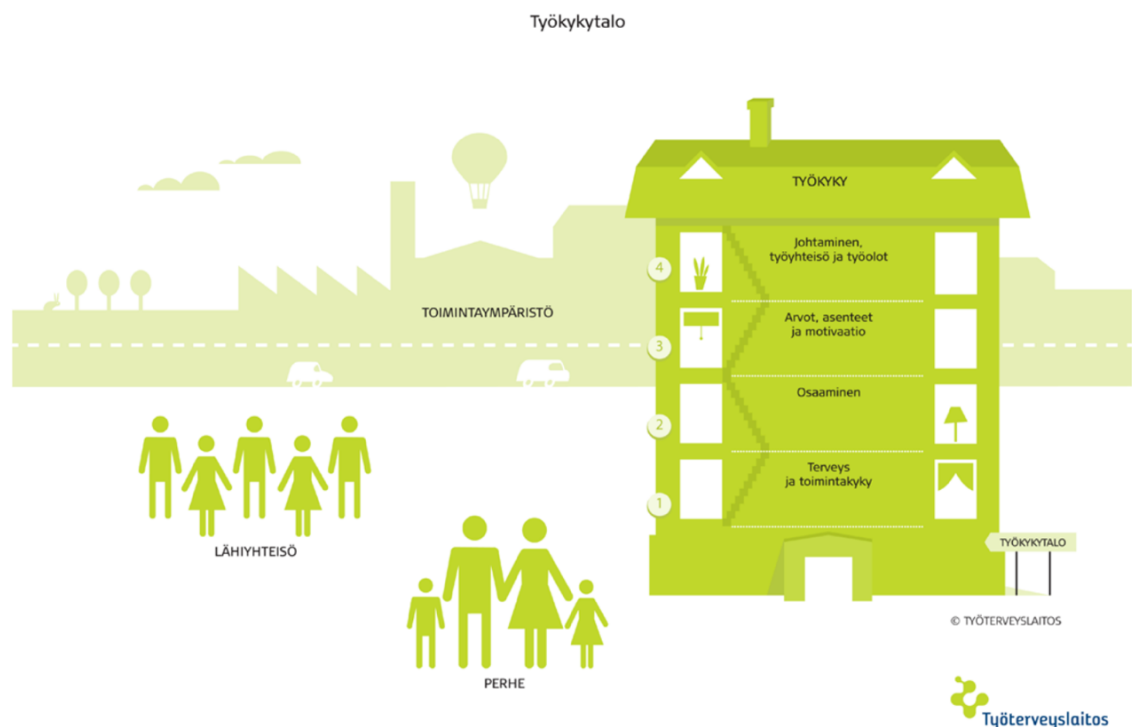
Työhyvinvoinnin negatiivinen ymmärtäminen ja sen negatiivissävytteinen tutkimusperusta ilmenee myös Schaufelin & Bakkerin (2004) suorittamasta artikkelien laskennasta, jossa tutkijat toteavat, että positiiviset ilmaukset eivät ole suosittuja psykologiassa. Tutkijat nostavat esille mielenkiintoisen yksityiskohdan työterveyspsykologian keskeisessä tieteellisessä julkaisussa, 'Journal of Occupational Health Psychologyssa', johon he artikkelien laskennan suorittivat. Kyseisessä lehdessä on vuosien 1996-2004 välillä julkaistu 15 työhyvinvointia negatiivissävytteisesti käsittelevää artikkelia, ja vain yksi asiaa positiivisesta näkökulmasta käsin tarkasteleva artikkeli. Perinteisen psykologisen näkemyksen mukaan näissä edellä viitatuissa työpsykologian alan lehden artikkeleissa on siis keskitytty yksilön heikkouksiin sekä heikkoon toimintakykyyn. Positiivinen psykologia taas korostaa yksilön vahvuuksia sekä optimaalista toimintaa. (Hakanen 2004, 27; Schaufeli & Bakker 2004, 293-294; Virolainen 2012, 9-10.)

Työntekijät myös nauttivat työstään ja ovat siihen sitoutuneita; tätäkin ilmiötä tulisi voida selittää ja ymmärtää. Siksi työhyvinvoinnin positiivinen käsitteellistäminen on tarpeellista. (Hakanen 2004, 20.) Tässä pro gradu -tutkielmassa näkökulma työhyvinvointiin on positiivinen, ja sitä pyritään tuomaan esille sen eri kohdissa. Positiivinen näkökulma näkyy esimerkiksi laajana työhyvinvoinnin määrittelynä positiivisessa valossa sekä pro gradu -tutkielman metodiosassa, jossa puhutaan tutkimuskysymyksistä tutkimusongelmien sijaan. Seuraavassa avataan työhyvinvoinnin käsitettä yksityiskohtaisemmin. Myös työpahoinvointia ja siihen liittyviä seikkoja käsitellään ilmiön syvällisemmän ymmärtämisen vuoksi.

4.2 Työkyky-talo-malli

Kirjallisuudessa on useita erilaisia malleja työkyvyn määrittelemiseksi. Työkyvyn määrittelyyn vaikuttaa muun muassa se, mistä näkökulmasta työkykyä halutaan tarkastella. Yksi malli työkyvyn määrittelemiseksi on professori Juhani Ilmarisen (2006) kehittämä työkyky-talo-malli (kuvio 2), joka perustuu tutkimukseen työkyvyn vaikuttavista tekijöistä. Mallissa työkykyä tarkastellaan työhyvinvoinnin, työssä jaksamisen ja jatkamisen sekä työterveyden näkökulmasta. Ilmarinen on tutkinut yli kahdenkymmenen vuoden ajan etenkin työ- ja toimintakyvyn sekä iän

välisiä suhteita. Ilmarinen korostaa työhyvinvoinnin ja työssä jatkamisen kannalta muun muassa työn- ja toimintakyvyn ylläpitoa. Myös työterveyslaitos käyttää Ilmarisen työkyky-talo-mallia havainnollistamaan työkykyä ja siihen vaikuttavia ominaisuuksia. (Ilmarinen 2006, 11, 20-22, 79-89; Ilmarinen 2012, 2-6; Pehkonen 2019.) Ilmarisen työkyky-talo-malli kokoaa yhteen tekijät, jotka alan tutkimusten mukaan vaikuttavat keskeisesti sekä työhyvinvointiin että työkykyyn. Työkyky-talo-mallissa työkykyä kuvataan rakennelmana, jossa on eri kerroksia. Kolme mallin talon alinta kerrosta kuvaavat ihmisen voimavaroja: terveyttä ja toimintakykyä (ensimmäinen, alin kerros), ammatillista osaamista (toinen kerros) sekä arvoja, asenteita ja motivaatiota (kolmas kerros). Talon neljäs kerros kuvastaa työtä sekä siihen liittyviä tekijöitä. (Ilmarinen 2006, 79-80; Ilmarinen 2012, 2-6.) Tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointi käsitetään monipuolisena ja laajana ilmiönä, jossa moni asia on yhteydessä toisiinsa. Siksi Ilmarisen malli sopiikin tämän tutkielman perustaksi työhyvinvoinnin käsitteelle.



KUVIO 2. Työkykytalo malli Juhani Ilmarisen (2006, 80; 2012, 3) mukaan (Pehkonen 2019)

Työkyky-talo-mallin ensimmäisen kerroksen pitää olla vankka, sillä koko muun talon paino kohdistuu tähän pohjakerrokseen. Mitä vahvempi pohjakerros on, sitä paremmin ja pidempään se kestää ylempien kerrosten, erityisesti työn kerroksen

(neljännen kerroksen), painoa. Työkyky-talo-mallissa ensimmäiseen, terveydyn ja toimintakyvyn kerrokseen sisällytetään yksilön fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen terveys sekä toimintakyky. Tottumukset ja elintavat sekä työn sisältö ja vaatimukset vaikuttavat tässä kerroksessa. Tätä kerrosta voidaan vahvistaa terveyttä edistäväillä elämäntavoilla sekä terveellisellä työllä. Muutokset yksilön toimintakyvyssä ja terveydessä heijastuvat työkykyyn, jolloin terveyden heikkeneminen luo uhkan työkyvylle. Toisaalta toimintakyvyn vahvistuminen tarjoaa myös mahdollisuuksia kehittää työkykyä. (Ilmarinen 2006, 79-80; Ilmarinen 2012, 3-4.)

Työelämän haasteisiin vastataan tiedoilla, taidoilla sekä niiden jatkuvalla päivityksellä. Työelämän jatkuviin muutoksiin ja uusiin haasteisiin vastaaminen edellyttää oman osaamisen jatkuvaa päivittämistä sekä elinikäistä oppimista. Nykypäivänä tämä on entistäkin tärkeämpi edellytys työkyvylle. Työkyky-talo-mallin toista, ammatillisen osaamisen kerrosta, vahvistavatkin työssä oppiminen sekä jatko- ja täydennyskoulutus. Hyvässä työssä työntekijä saa jatkuvia oppimiskokemuksia sekä mahdollisuuksia oppia lisää. Osaamiseen voidaankin sisällyttää oman työn kehittäminen ja työyhteisössä toimiminen. (Ilmarinen 2006, 79-80; Ilmarinen 2012, 3-4.)

Työkyky-talo-mallin kolmannessa kerroksessa, arvojen, asenteiden ja motivaation kerroksessa, käsitellään sekä omien voimavarojen ja työn tasapainoa, että muun elämän ja työn välisiä suhteita. Tätä kolmatta kerrosta voidaan pitää herkkänä erilaisille vaikutteille, sillä se sijaitsee heti työn kerroksen alapuolella. Näin ollen kaikki se hyvä ja huono, jota työntekijä työssään kokee, vaikuttaa kolmannen kerrokseen ennemmin tai myöhemmin. Tähän kerrokseen vaikuttavat muun muassa yksilön kokemus siitä, onko hän saanut arvostusta työssään tai onko hän saanut tukea esimieheltään tai työkavereiltaan. Myös se vaikuttaa, miten työnantajan tai organisaation julkituomat arvot, asenteet ja periaatteet arjen käytännöissä todellisuudessa toteutuvat. Näitä asioita prosessoidessaan, yksilölle syntyvät käsitykset vaikuttavat hänen arvoihinsa ja asenteisiinsa sekä mahdollisesti myös muuttavat niitä. Se, miten yksilö kokee suhteensa omaan työhönsä, vaikuttaa suoraan yksilön työhön sitoutumiseen sekä työmotivaatioon. (Ilmarinen 2006, 79-80; Ilmarinen 2012, 3-4.)

Työkyky-talo-mallin kuvainnollisesti painavimpana kerroksena voidaan pitää sen neljättä, työtä ja siihen liittyviä tekijöitä, kuvaavaa kerrosta; se kuvainnollisesti painaa kaikkia allaan olevia, työkyky-talo-mallin muita kerroksia. Suurimpana ja ”painavimpana” kerroksena tätä kerrosta voidaan pitää siksi, että se kattaa niin paljon. Työtehtävät, työn organisointi ja vaatimukset, työkuormitus, työyhteisö ja sen toimivuus, työympäristö sekä johtaminen ja esimiestyö kaikki sisältyvät tähän neljänteen kerrokseen. Neljäs kerros on vaikeasti hahmotettava kokonaisuus juuri sen moniulotteisuuden vuoksi. Moniulotteisuutensa takia tätä neljännen kerroksen kokonaisuutta on myös vaikea mitata. Erityinen huomio tässä neljännessä kerroksessa on annettu esimiestyölle ja johtamiselle. Vastuu neljännessä kerroksesta on nimittäin juuri esimiehillä. Työprosessien saaminen mahdollisimman tehokkaiksi ja tuottaviksi on esimiesten tehtävä. Tämän vuoksi heillä on myös valtuudet sekä velvollisuus tehdä muutoksia tarpeen mukaan työprosessien ja -järjestelyjen kehittämiseksi. Myös esimiehet tarvitsevat tukea vaatimaan tehtäväänsä ihmisten ja prosessien johtamiseen niin henkilöstöltä kuin organisaation johdoltakin. (Ilmarinen 2006, 80-81; Ilmarinen 2012, 3-5.)

Työkyky-talo-mallin talo ei sijaitse keskellä tyhjyyttä, vaan se sijaitsee keskellä toimintaympäristöä. Esimerkiksi globalisaatio sekä teknologinen kehitys tapahtuvat tässä työkyky-talon toimintaympäristössä. Toimintaympäristöön vaikuttaa myös esimerkiksi työurien epävakaistuminen. Toimintaympäristö on muuttuva elementti, jossa organisaation asiakkaat ovat myös mukana. Näin ollen toimintaympäristön muutokset aiheuttavat jatkuvia muutospaineita myös työn kerrokseen (mallin neljänteen kerrokseen). Jatkuvässä muutoksessa oleminen taas kuormittaa yksilön voimavaroja. (Ilmarinen 2006, 80-81; Ilmarinen 2012, 3-5.)

Toimintaympäristön lisäksi työkyky-talo-mallin taloa ympäröi yksilön oma elämä. Perhe ja lähiyhteisö saattavat vaikuttaa yksilön työkykyynkin hänen työuransa aikana. Perhe vaikuttaa yksilöön mallin kolmannessa kerroksessa esimerkiksi perheessä opittujen elämäntapojen kautta, joilla on vaikutusta yksilön terveyteen. Lisäksi perheen arvot ja asenteet vaikuttavat yksilön resursseihin. Yksilön lähiyhteisön ja harrastusten vaikutus yksilön tasapainoiluun työn ja omien voimavarojen kanssa on merkittävä, ja ne voivatkin vahvistaa tai heikentää tätä tasapainon kokemusta. (Ilmarinen 2006, 80-81; Ilmarinen 2012, 3-5.)

Työkyvyn ylläpitäminen ja kehittäminen edellyttää työntekijän ja esimiehen yhteistyötä, sillä vastuu työkyvyn säilyttämisestä jakautuu näille molemmille osapuolille. Työntekijä voi huolehtia omien voimavarojensa riittävydestä ja panostaa niiden vahvistamiseksi. Esimiehet taas voivat räätälöidä ja sovittaa töitä yksilöiden voimavaroihin paremmin sopiviksi. Lisäksi työyhteisö vaikuttaa työkykyyn ja työyhteisön kyky tukea yksilöä voikin olla hyvin merkittävä. Työkyvyn kannalta keskeisessä roolissa työkyky-talo-mallissa ovat myös työterveyshuolto ja työsuojeluorganisaatio. Henkilöstön työkyvystä huolehtiminen kuuluu työterveyshuollon lakisääteisiin tehtäviin. Työsuojeluorganisaatio puolestaan käyttää asiantuntemustaan työn työkyvylle aiheuttamien riskien ehkäisyyn sekä torjuntaan. (Ilmarinen 2006, 80-81; Ilmarinen 2012, 5-6.)

Ilmarisen (2006) mukaan työkyky voidaan määritellä yksilön jatkuvana tasapainoiluna hänen voimavarojensa sekä työn vaatimusten välillä. Koko työelämänsä ajan yksilö etsii mahdollisimman optimaalista tasapainoa työn ja yksilön voimavarojen välillä. Tämä tasapaino voi vaihdella suurestikin yksilön työelämän eri vaiheissa. (Ilmarinen 2006, 79-81.) Yksilön omatkin voimavarat voivat muuttua. Näin saattaa käydä etenkin ikääntymisen seurauksena, jolloin ikä muuttaa arvoja, asenteita, terveyttä ja osaamista. Kaikkien työkyky-talo-mallin kerrosten sisältöjen muuttuessa, kestävän tasapainon saavuttaminen työssä on hyvin vaativaa. Työn ja ikääntyvän työntekijän muutosprosessit kulkevat samaa reittiä vain harvoin. Yksilö muuttuu vanhenemisprosessin kautta ja työ ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta. Jotta yksilö voisi jaksaa ja jatkaa työssään, tulisi näiden muutosten sopia paremmin toisiinsa. (Ilmarinen 2012, 5-6.) Jotta yksilön työkykyyn voitaisiin vaikuttaa koko työiän ajan, vaatii se huolellista suunnitelmallisuutta sekä pitkäjänteistä toteutusta (Ilmarinen 2006, 81-82).

Ilmarisen (2006) mukaan kirjallisuudessa on alettu viime aikoina käyttää termiä työhyvinvointi työkyvyn sijaan. Hänen mukaansa työhyvinvointi kuvaa työkykyrakenteen laatua. Erityistä huomioita työhyvinvointi termi kiinnittää Ilmarisen mukaan työyhteisöön ja työelämän laatuun. (Ilmarinen 2006, 81.)

4.3 Työn imu ja positiivinen psykologia

”Psykologia ei ole vain heikkouksien ja vaurioiden tutkimista; se on myös vahvuuksien ja hyvien puolien tutkimista. Ei pidä vain hoitaa kuntoon rikkimennyttä, vaan huolehtia pikemminkin sen ravitsemisesta, mikä meissä on parasta.” (Martin Seligman, psykologian tohtori viitattu lähteessä Manka & Manka 2018, 68.)

Työn imua voidaan pitää positiivisen psykologian liikkeen osana. Työn imua koskeva tutkimus käynnistyi positiivisen psykologian liikkeen syntymän aikoihin 2000-luvun tietämillä. Toisesta maailmansodasta lähtien psykologialla on ollut ikään kuin parantava lähestymistapa ja se on perustellut ihmisen toimintaa sairasmallin kautta. Näin ollen psykologian on pitkään nähtykin keskittyvän vain yksilön vahinkojen korjaamiseen. Positiivisessa psykologiassa päämääränä on saada tämä psykologian painopiste muuttumaan siten, että elämässä tapahtuvien ikävien asioiden korjaamiseen keskittymisestä päästäisiin määrittelemään myös niitä positiivisia ominaisuuksia ja voimavaroja, joille elämä rakentuu. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5-13.)

Positiivinen psykologia on tieteellistä tutkimusta, joka tutkii muun muassa ihmisten vahvuuksia. Kiinnostuksen kohteena positiivisessa psykologiassa on se, mikä toimii, mikä koetaan oikeaksi ja mikä kehittyy edelleen parempaan. Tutkimuskohteet positiivisessa psykologiassa ovat niin yksilölliset kuin yhteisöllisetkin seikat. Yksilötasolla positiivinen psykologia tutkii yksilöllisiä, arvoitettuja kokemuksia, joita voidaan tarkastella suhteessa yksilön menneisyyteen, nykyisyyteen sekä tulevaisuuteen. Suhteessa yksilön menneisyyteen voidaan arvottaa hyvinvointia, saavutuksia ja tyytyväisyyttä. Onnellisuutta ja flow-tilaa arvotetaan suhteessa nykyisyyteen sekä toivoa ja optimismia suhteessa tulevaan. Yksilötasolla tutkimuksen kohteena ovat siis yksilölliset, positiiviset piirteet. Yhteisöllisellä tasolla tutkimuksen kohteina on se, miten sosiaaliset rakenteet ja käytännöt tukevat tätä yksilöllistä, positiivista ihmisyyttä. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5-13.)

Positiivisen psykologian haarasta voidaan erottaa hyvinvointiteoria, jossa aiheena on hyvinvoinnin käsite, ei onnellisuus. Hyvinvointiteoriassa erotellaan viisi mitattavaa elementtiä (PERMA: lyhenne tulee englanninkielisten termien

ensimmäisistä kirjaimista): Positive emotion (positiiviset tunteet), Engagement (sitoutuminen), Relationships (ihmissuhteet), Meaning (merkityksellisyys), Achievement (saavutukset / saavuttaminen). Hyvinvointi rakentuu siis kaikkien näiden viiden elementin kautta, jotka ovat mitattavissa joko subjektiivisesti tai objektiivisesti. Kukoistuksen tila 'flourish', jota pidetään positiivisen psykologian hyvinvointiteorian päätavoitteena, saavutetaan kaikkien näiden viiden elementin kautta. Mikä tekee meidät oikeasti onnellisiksi? -on kysymys, mistä pitää lähteä liikkeelle, kun halutaan selvittää, mistä yksilön kukoistus sekä sen rakennuspalikat muodostuvat. (Seligman 2013, 24-29.) Positiivisessa psykologian tutkimuksen haarassa on vahva usko siihen, että sen avulla psykologeille tavallaan annetaan lupa ymmärtää ja oppia niitä tekijöitä, joita sekä yksilö, että yhteisö tarvitsevat kukoistaakseen. Positiivisen psykologisen tutkimuksen myötä löydetään myös keinoja ennakointiin ja ehkäisyyn, jolloin esimerkiksi mielen sairauksilta vältyttäisiin paremmin. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5-13.)

Schaufeli & Bakker (2004, 294) nostavat tutkimuksessaan esille työhyvinvointiin liittyvän käsitteen 'engagement', minkä he näkevät positiivisena vastakohtana työuupumukselle 'burnout'. Myös Hakanen (2004, 28) näkee käsitteen 'engagement' kuvaavan työhyvinvointia positiivisena tilana, ja hän on suomentanut käsitteen 'työn imuksi'. Schaufeli & Bakker (2004, 295) määrittelevät työn imun myönteiseksi, mieltä täydentäväksi ja suhteellisen pysyväksi työorientoituneeksi mielentilaksi, jota kuvaavat käsitteet uppoutuminen, tarmokkuus ja omistautuminen.

Uppoutumisella Schaufeli & Bakker (2004) kuvaavat tilaa, jossa työ tempaa tekijänsä täysillä mukaansa ja yksilö keskittyy vain ja ainoastaan työntekoon antamatta minkään häiritä itseään. Aika kuluu nopeasti ja työstä on vaikea irrottautua, kun yksilö on uppoutunut työhönsä. Työhön uppoutumisen voidaan ajatella muistuttavan 'flow' -tilaa. Schaufeli & Bakker mainitsevat kuitenkin, että 'flow' ei välttämättä ole yhtä pysyvä tila kuin uppoutuminen, sillä 'flowhun' liittyy yleensä myös jokin lyhytaikaisempi, niin sanottu suoritushuippu 'peak'. Lisäksi 'flow' on käsitteenä monisyisempi kuin uppoutuminen. Tarmokkuudella Schaufeli & Bakker kuvaavat tilaa, jossa yksilö tekee työtään sinnikkäästi, hyvällä energialla, jopa silloin kun hän kohtaa työssään haasteita. Tällainen työntekijä on peräänantamaton

myös haasteita kohdatessaan ja hän on valmis tekemään työtä saavuttaakseen määränpäänsä. Kun työntekijä kokee ylpeyden tunnetta työstään, ja itsensä tärkeäksi sekä on inspiroitunut ja innostunut työstään, voidaan häntä kutsua omistautuneeksi työlleen. (Schaufeli & Bakker 2004, 295.)

Schaufelin & Bakkerin (2004) työn imun kolme ulottuvuutta (uppoutuminen, tarkokkuus, omistautuminen) sisältyvät Schaufelin (2002) tutkijaryhmän kehittämään työn imu -kyselyyn, joka on käännetty myös suomeksi Hakasen (2004) tutkimuksessa. (Hakanen 2004, 229-230, 232, 241; Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker 2002, 71, 73-77, 88-90; Schaufeli & Bakker 2004, 295.) Jari Hakanen (2004) on tehnyt ensimmäisen suomalaisen väitöskirjan työuupumuksesta ja työn imusta. Väitöskirjassaan hän tarkastelee toisaalta työuupumusta, mutta myös positiivista työhyvinvointikäsitettä, työn imua. Hakasen mielestä työn imun käsite tavoittaa sen alkuperäisen merkityksen sisällöllisesti vapaasta suomenoksesta huolimatta hyvin. Hakanen tuo esille myös työn imun käsitteen kaksiteeräisen miekan ajattelutavan, jolloin liiallinen työn imu voidaan kokea riskitekijänäkin työhyvinvoinnin kannalta. Hakanen kuitenkin toteaa, että ylisitoutuneessa suhteessa työhön on kuitenkin lähtökohtaisesti kyse muusta kuin työn imusta, eikä tutkimusnäyttöä tällaisesta ei ole. Työn imussa oleellista on aito työstä iloittaminen ja nauttiminen. (Hakanen 2004, 12-15, 29-32, 229-230.)

Hakanen pyrkii tutkimaan työuupumustutkimukseen liittyviä, vähemmän tutkittuja aihealueita, jotka ovat ilmiön ymmärtämisen kannalta kuitenkin keskeisiä. Tutkimuksessaan Hakanen pyrkiikin näkemään ihmisen laajempaan kokonaisuuteen, kuin vain työntekijänä, johon ympäristö vaikuttaa. Tutkimuksessaan hän tarkastelee työuupumusta ja yleistä hyvinvointia työuran, sosiaalisen taustan, persoonallisuustekijöiden, elämäntilanteen ja yksityiselämän kuormitusten näkökulmasta. Tutkimuksessaan Hakanen tarkastelee myös työn imun mahdollisia taustatekijöitä sekä sen mahdollista yhteyttä työuupumukseen. Aineiston Hakasen tutkimukseen muodostivat Arvo Ylpön alun perin toteuttaman Terve lapsi tutkimuksen 35-vuotisseurantaan osallistuneet sekä suuren opetusalan organisaation henkilöstö. Kyselytietojen lisäksi aihetta konkretisoidaan työuupumusoireista kokeneiden teemahaastatteluilla. (Hakanen 2004, 12-15, 29-32, 229-230.)

Hakasen (2004) tutkimuksessa selvitettiin muun muassa juuri edellä mainitun työn imun mittarin (työn imu -kysely) validiteettia ja rakennetta sekä työn imuun liittyviä muita tekijöitä (muun muassa työuupumuksen ja työn imun suhdetta, työn imun taustatekijöitä sekä muita hyvinvoinnin tekijöitä). Työn imun käsitteestä selvisi tutkimuksen perusteella muun muassa se, että sitä voidaan kokea ja myös tutkia kaikissa töissä sekä ammattiryhmissä. Työn imu ei siis ole niin sanotusti elitistinen käsite, joka viittaisi esimerkiksi vain johto- ja esimiesasemassa toimiin. Työn imun esiintyminen ei myöskään vaihdellut eri ikäryhmissä. Muita enemmän työn imua Hakasen tutkimuksen mukaan kokivat naiset, pitkää työviikkoa tehneet (työtunneissa mitattuna), määräaikaiset työntekijät sekä työssään alle viisi tai yli 30 vuotta toimineet. (Hakanen 2004, 227-247.)

4.4 Työpahoinvointi

Työpahoinvointia aiheuttavat tekijät saattavat olla merkittäviä työhyvinvoinnin esteitä, vaikka näkökulma työhyvinvointiin on laajempi kuin ainoastaan näihin työpahoinvointitekijöihin puuttumista. Työn kiireisyys ja työstressi ovat yleisimpiä työpahoinvoinnin tekijöitä. Muita työpahoinvoinnin osa-alueita ovat muun muassa työuupumus, univaikeudet, epävarmuus työn jatkumisesta sekä epätasa-arvo työpaikalla. (Virolainen 2012, 30-48.)

Työstressi aiheuttaa yksilölle hyvinvointi- ja terveysongelmia. Yhteiskunta ja organisaatiot kokevat yksilön työstressin takia taloudellisia menetyksiä. Organisaatioiden tuloksellisuus laskee, sillä työstressi heikentää yksilön työssä suoriutumista. Työympäristön tulee tukea yksilön psyykkistä ja fyysistä terveyttä, sillä lainsäädäntö edellyttää työympäristön turvallisuuden takaamisen lisäksi tätä. Työstressistä on tehty monia teoreettisia malleja, ja aihetta on myös tutkittu paljon. (Feldt, Kinnunen & Mauno 2017, 39.) Pitkään jatkuessaan työstressi sekä työn kiireisyys saattavat aiheuttaa yksilölle työn ilon katoamista, työuupumusta ja jopa burnoutia (Virolainen 2012, 30).

4.4.1 Työstressiä selittäviä malleja

Työstressiä on selitetty muun muassa erilaisten mallien avulla, joista useimpia voidaan kutsua vuorovaikutusmalleiksi. Malleissa stressitekijät ja stressireaktiot yhdistetään, mutta ne eivät käsittele stressiä prosessina. Tällaisia malleja ovat Feldtin ja muiden (2012, 43-54) mukaan muun muassa Warrin (1987) niin sanottu vitamiinimalli sekä Karasekin (1979) työn vaatimus-hallinta -malli. Warrin vitamiinimallia voidaan käyttää apuna, kun määritetään työhyvinvoinnin ja erilaisten työn piirteiden välisiä suhteita. Mallissa painotetaan työhyvinvoinnin ja työn psykososiaalisten tekijöiden yhteyttä, joka ei ole suoraviivainen. Mallissaan Warr vertaa työn piirteitä vitamiineihin, joiden nauttiminen saa aluksi aikaan myönteisiä terveysvaikutuksia. Tietyn käyttömäärän jälkeen niiden ei kuitenkaan enää tuota lisävaikutusta tai se voi olla jopa kielteinen. (Feldt ja muut 2012, 39, 51-54, 64-67.)

Viitaten Karasekin (1979) työn vaatimus-hallinta -malliin (Job Demand-Control model, JDC model) Feldt ja muut (2012, 43-51) mainitsevat, että malli on yksi tunnetuimpia työstressimalleja. Työn hallinnan ja työn vaatimusten keskinäisellä suhteella kuvataan työn haitallista psykososiaalista kuormitusta. Työntekijän osallistumismahdollisuudet omaa työtä koskevaan päätöksentekoon sekä työntekijän mahdollisuudet vaikuttaa työn sisältöön ja työoloihin sisältyvät mallissa työn hallintaan. Työn vaatimukset käsittävät mallissa muun muassa aikapaineen sekä työn määrällisen ylikuormituksen. Vaikka malli on kehitetty 1970-luvun loppupuolella, on se edelleen käyttökelpoinen uudempienkin työstressimallien rinnalla. Mallin kolme työn piirrettä (työn hallinta, vaatimukset ja sosiaalinen tuki) ovat tutkijoiden mielestä edelleen keskeisiä yksilön työhyvinvoinnin kannalta. Muun muassa juuri Karasekin mallin ennustevoimaa työstressin synnyssä on viime aikojen tutkimuksissa verrattu. Tutkimusta tästä asiasta tarvitaan lisää, mutta voidaan kuitenkin todeta, että malli pystyy omilla oletuksillaan tavoittamaan osan työstressiin ja sen aiheuttamiin sairauksien syntyyn vaikuttavista syytekijöistä. (Feldt ja muut 2012, 39, 43-51, 64-67.) Tässä pro gradu -tutkielmassa käsitellään hyvinvointia, johon esimerkiksi stressi vaikuttaa. Stressin ymmärtäminen yksilöllisesti koettuna prosessina syventää ymmärrystä siinä tilassa olevaa ihmistä sekä hänen käyttäytymistään kohtaan. Seuraavassa keskitytäänkin

stressireaktion syntyyn, kehittymiseen ja kokemiseen yksilöllisesti. Stressin yksilöllistä kokemista tarkastellaan myös toimintakulttuurin ja työilmapiirin näkökulmasta.

4.4.2 Stressitekijöistä stressireaktioon

Työelämän stressitekijät ja stressireaktiot voidaankin jakaa useammalla eri tavalla, sillä vallalla on erilaisia näkemyksiä stressistä ärsykkeenä tai reaktiona. (Feldt ja muut 2012, 39-41.) Yleisellä tasolla stressistä puhuttaessa, voidaan erottaa stressin käsitteet stressitekijät ja stressireaktio. Stressitekijöillä viitataan niihin kuormittaviin tapahtumiin tai tilanteisiin, eli ärsykkeisiin, mitkä aiheuttavat stressiä. Tällaisia voivat olla yksittäiset tapahtumat, pitkittyneet ja kroonistuneet ongelmat tai traumaattiset kokemukset. Työelämässä stressitekijöitä voivat olla esimerkiksi työn aiheuttama aikapaine tai jokin henkilökohtainen, työhön liittyvä konflikti. Sonnentagin & Fresen (2004) mukaan työelämän stressitekijöistä voidaan erottaa muun muassa fyysiset stressitekijät (fyysisiin työoloihin liittyvät), työtehtäviin liittyvät stressitekijät (vaatimukset) sekä työaikaan ja työuralla etenemiseen liittyvät stressitekijät. Tämänkaltaisen näkemys stressistä on siis ärsykepainotteinen. Ärsykenäkemyksen ongelmallisuus piilee kuitenkin siinä, että se on yksilöllinen. Kaikki eivät nimittäin reagoi samaan stressitekijään, eli ärsykkeeseen, samalla tavalla. (Sonnentag & Frese 2004, 454-456.)

Stressireaktiolla tarkoitetaan niitä fysiologisia ja psykologisia reaktioita, jotka stressitekijä yksilössä herättää. Stressistä on kyse silloin, kun tämä tietty reaktio ilmenee. Kuitenkin eri tilanteet voivat johtaa samaan fysiologiseen ja psykologiseen reaktioon. Lisäksi yksilön selviytymisyriyksillä saattaa olla vaikutusta hänen tapaansa reagoida stressitekijään, jolloin stressireaktio saattaa muuttua. Työelämän stressireaktioita voidaan Sonnentagin & Fresen (2004) mukaan tarkastella yksilön, yksityiselämän sekä työyhteisön ja organisaation tasolla. Yksilötasolla stressireaktiot voivat ilmetä tunneperäisinä, fysiologisina tai ilmetä käyttäytymisessä. Työyhteisössä ilmetessään stressireaktio saattaa esimerkiksi lisätä konflikteja työntekijöiden välillä sekä vähentää sitoutumista työyhteisöön. Stressireaktiot voivat ilmetä välittömästi, jolloin kyseessä on lyhytaikainen reaktio tai

kehittyä pidemmän ajan kuluessa, jolloin puhutaan pitkäkestoisesta stressireaktiosta. (Sonnentag & Frese 2004, 454, 456-457.)

Akuutin stressin johdosta sympaattinen hermosto aktivoituu, mikä vuorostaan aiheuttaa välittömän stressivasteen, eli reaktion ”taistele tai pakene”. Tämä reaktio on kehittynyt ihmiselle tuhansien vuosien saatossa. (Virolainen 2012, 30.) ”Taistele tai pakene” reaktio liittyykin evoluutioon, joka vaikuttaa meihin ihmisiin edelleen. Evoluution johdosta kauan sitten rakentuneet ja osittain vanhentuneetkin reagoitavat eivät katoa, vaikka uusia rakenteita syntyy tilalle. (Kopakkala 2018, 11-12.) Alun perin reaktio syntyi ihmisen kohdatessa vaaran. Tällöin ihmiselle oli välttämätöntä tehdä mahdollisimman nopea päätös, joko paeta tai taistella vaaraa vastaan. Vaikka yksilön kokema uhkatilanne ei nykypäivänä olekaan enää samanlainen tai yhtä vakava kuin tuhansia vuosia sitten, voi kehomme olla valmistautunut fyysiseen taisteluun tai nopeaan pakoon useastikin työpäivän aikana, ja siis reagoida samalla tavalla. Tällöin akuutti stressi aiheuttaa muun muassa hengityksen ja sydämen sykkeen kiihtymistä, lihaksien jännittymistä sekä verenkierron ohjautumisen lihaspainotteisesti (vähemmän muuhun elimistöön). (Virolainen 2012, 30.) Tästä huolimatta ympäristö, jossa työskentelemme, havaitsee meissä kuitenkin vain ehkä kirstytyneen äänen ja tiukan hymyn. Elimistö jää ikään kuin odottamaan fyysistä ponnistusta turhaan. Ponnistusta, joka purkaisi kehomme valmiustilan, minkä on aiheuttanut kehomme kemiallinen reagointi, joka liittyy muun muassa adrenaliinin erittymiseen. Tämän kaltainen valppaustila, joka jää tarpeettomasti vallitsemaan, voi kauan jatkuessaan vahingoittaa meitä. Normaalitilan voi auttaa palauttamaan esimerkiksi riittävä liikuntasuoritus kyllin usein. (Kopakkala 2018, 11-12.) Akuutista stressitilanteesta voi olla myös hyötyä, vaikka se elimistöä kuormittaaakin, sillä se lisää hetkellisesti elimistön suorituskykyä (Virolainen 2012, 30).

Folkman ja Moskowitz (2004, 774) viittaavat Lazaruksen (1966) psykologista stressiä ja yksilön keinoja siitä selviytymiseen käsittelevään teokseen mainiten, että teoksen keskeisin anti on kognitiivinen teoria stressistä. Lazaruksen (1966) esittämä kognitiivinen teoria auttaa Folkmanin ja Moskowitzin (2004, 774) mukaan ymmärtämään muun muassa sen, miksi yksilöiden välillä on eroja siinä, mikä koetaan stressaavaksi ja miten stressaavaan tilanteeseen mukaudutaan.

Nämä Lazaruksen teorian keskeisimmät käsitteet ovat Folkmanin ja Moskowitzin mukaan 'appraisal' ja 'coping'. 'Appraisal' käsite kuvaa yksilön tekemää tilannearviota stressaavassa tilanteessa. Tämä tilannearvio määrittää stressin laadun sekä voimakkuuden, ja sen mukaan yksilö määrittää stressaavan tilanteen itsensä kannalta esimerkiksi uhkaksi tai haasteeksi. Termillä 'coping' kuvataan yksilön vaihtuvia ajatus- ja käyttäytymismalleja, joita he käyttävät selviytyäkseen käsillä olevasta ongelmasta sekä sen aiheuttamasta tunnepuolen reaktiosta (säätely). 'Coping' on ikään kuin yksilön keino vastata tilannearvion ('appraisal') herättämiin vaatimuksiin. (Folkman & Moskowitz 2004, 774.) Toisin sanoen kyse on siis siitä, minkälaisia voimavaroja ja välineitä yksilöllä on menetyksien, uhkien ja haasteiden kohtaamiseen. Nämä voimavarat jaetaan yksilöllisiin sekä ympäristön tarjoamiin voimavaroihin. Esimerkiksi ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot, myönteisyys ja terveys kuuluvat yksilöllisiin, stressiä vähentäviin voimavaroihin. Sosiaalinen tuki on esimerkki ympäristön stressiä suojaavista voimavaroista. (Manka & Manka 2018, 65-66.)

4.4.3 Työuupumus

Henkistä väsymyksen tilaa kuvataan termillä 'burnout' eli työuupumus. Työn imun käsitteltä 'job engagement' pidetään työuupumuksen positiivisena vastakohtana. (Shaufeli & Bakker 2004, 294.) Työuupumus on psykologinen, vähitellen kehittynyt oireyhtymä, joka on seurausta pitkäkestoiselle työn stressitekijöiden aiheuttamalle yksilön henkiselle tilalle. Työuupumus vahingoittaa työuupuneen henkilön sekä yksilöllisiä, että vuorovaikutuksellisia toimintoja. Työuupunut saattaa jatkua työssään, jolloin hän uupumuksen seurauksena juuri ja juuri suoriutuu tehtävistään. Tämä puolestaan vahvistaa stressin kokemista ja lisäksi sillä on suora vaikutus työn laatuun. Lisäksi vaikutukset työuupuneen henkiseen ja fyysiseen terveyteen saattavat olla kohtalokkaat. Työuupunut heijastelee huonoja vaikutuksia myös ympärilleen, ja tämä vaikuttaa esimerkiksi yhteistyön tekemiseen työkollegien kanssa. (Maslach & Leiter 2016, 222.)

Työuupumuksesta voidaan erottaa kolme osatekijää, jotka liittyvät toisiinsa, ja joiden kokonaisuudesta työuupumuksen voidaan ajatella kehittyvän: uupumus

(tietynlainen väsymys), tehottomuus ja vähentynyt suorituskyky sekä kyynisyys ja välinpitämättömyys töiden suhteen. Uupumuksella tarkoitetaan tilaa, jossa yksilö kokee sekä henkisten, että fyysisten voimavarojensa täysin tyhjentyneen. Tunnetta oman ammatillisen osaamisen riittämättömyydestä kuvataan tehottomuudella ja vähentyneellä suorituskyvyllä. Tällöin yksilön käsitys itsestään on kielteinen, ja hän suhtautuukin negatiivisesti itseensä, ja siihen henkilöön, miksi hän on työuupumuksen kautta muuttunut. Työuupuneella on kyyninen ja välinpitämätön asenne töitä ja työyhteisöä kohtaan. Taustalla vaikuttaa yksilön reagointi liian suureen työmäärään, mikä taas lisää stressin kokemista, ja johtaa työtehojen vähenemiseen sekä uupumiseen. (Maslach & Leiter 2016, 222; Virolainen 2012, 35-38.)

Tuore työterveyslaitoksen tutkimus selvitti erilaisissa työsuhteissa olevien kokemusten mahdollisia eroavaisuuksia heidän omista voimavaroistaan sekä työn asettamista vaatimuksista suhteessa työhyvinvointiin ja työn imun sekä työuupumuksen kokemiseen. Yksilön voimavaroja tutkittiin kolmella tasolla: Tehtävätasolla tutkimuksen kohteena oli muun muassa työstä saatu palaute sekä työn kontrollointi. Yksilötasolla tutkittiin kokemuksia työnantajan ja työkavereiden antamasta tuesta. Positiivinen työilmapiiri oli tutkimuksen kohteena organisaatiotasolla. Tutkimus toteutettiin vuonna 2015 ja aineistona tutkimuksessa oli noin 28 000 vastaajaa 30 Euroopan maasta. Tutkimustulosten mukaan tärkeimmät työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät koettiin samanlaisina työsuhteesta riippumatta. Työn imun kannalta työn voimavarat, työnantajan antama palaute hyvin tehdystä työstä sekä positiivinen työilmapiiri koettiin merkitsevän eniten. Työn imun kannalta on tärkeää, että työntekijöillä on tarpeeksi resursseja käytössään työssään eivätkä työn asettamat vaatimukset ole heille liian korkeita. Työn asettamat vaatimukset (kiire, aikapaine) ja työn määrä koettiin merkittävimpinä työuupumuksen aiheuttajina. (Hakanen, Ropponen, De Witte & Schaufeli 2019, 1-4, 14.)

4.5 Varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvoinnin vaikutuksia

Tutkimusta opettajan kokeman stressin vaikutuksesta lasten oppimismotivaatioon on tehty vähän. Pakarisen ja muiden (2010) tekemän tutkimuksen mukaan

opettajan kokeman stressin todettiin vaikuttavan muun muassa lapsen oppimismotivaatioon päiväkodissa. Lasten korkeaa oppimismotivaatiota tukevat opettajan alhaisen stressikokemuksen lisäksi opettajan toiminnan organisointi. Stressiä kokeneiden opettajien kyky tukea oppilaitaan tai heidän kykynsä kiinnostua oppilaidensa oppimisesta saattaa olla heikentynyt. Tutkimuksen mukaan voidaankin todeta, että emotionaalinen uupumus saattaa johtaa opettajan välttelemään vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa sekä heikentää opettajien sensitiivisyyttä vuorovaikutustilanteessa. Suurempaa innostusta työtään kohtaan kokeneet opettajat vaikuttivat pystyvänsä tähän paremmin. Nämä opettajat kykenivät myös osoittamaan aitoa uteliaisuutta oppilaan oppimista kohtaan. (Pakarinen ja muut 2010, 281, 290-296.)

Mari Nislin (2016) väitöskirja on osa monitieteellistä tutkimusta ja sen tarkoitus oli selvittää päiväkodin varhaiskasvattajien työssä jaksamista, stressin säätelyä sekä pedagogisen työn laatua sekä sitä, miten ne ovat yhteydessä toisiinsa. Nislinin tutkimuksessa työyhteisön merkitys työssä jaksamiselle ja stressin säätelylle korostuu. Erityisesti tiimityöskentely nousee tutkimuksessa esiin ja työn imulla on yhteys pedagogiseen työhön tiimeissä. Tutkimuksen mukaan tiimityöskentely vahvistaa sen jäsenten hyvinvointia, ja tällä taasen on yhteys laadukkaaseen pedagogiseen työhön. Tulosten mukaan päiväkodin varhaiskasvattajat kokevat työssään runsaasti työn imua. Lisäksi he kokevat työnsä voimavarat hyviksi. Keskimäärin myös stressin säätely on tasapainossa. Pienellä joukolla stressitasot kuitenkin poikkesivat ja joukossa oli myös kuormitusta sekä lievää työuupumusoireilua kokeneita työntekijöitä. Tämän tutkimuksen mukaan stressin säätelyllä ei todettu kuitenkaan olevan yhteyttä työn imuun tai uupumukseen, vaikka stressin säätely oli yhteydessä pedagogiseen työhön. Positiivisesti stressin säätelyyn sekä pedagogisen työn laatuun vaikutti tämän tutkimuksen mukaan erityisesti esimieheltä ja kollegoilta saatu sosiaalinen tuki. Tutkimuksen mukaan työn imu on yhteydessä tiimien pedagogiseen työhön. (Nislin 2016, 21, 33-47.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman puretuU varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointiin. Tarkoituksena on selvittää Turun kunnallisten, suomenkielisten päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia omasta työhyvinvoinnista sekä omaa työhyvinvointia tukevia ja mahdollisesti myös horjuttavia seikkoja. Varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia tarkastellaan erityisesti työpaikan toimintakulttuurin, tiimin ja työyhteisön näkökulmista. Tutkielmassa pohditaan myös sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat viihtyvät työssään. Tavoitteena tässä pro gradu tutkielmassa on ymmärryksen syventäminen varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia kohtaan. Lisäksi tutkielman tavoitteena on lisätä ymmärrystä työhyvinvoinnin moniulotteisuudesta ja tärkeydestä.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettaja kokee oman työhyvinvointinsa?
 - 1.1 Miten varhaiskasvatuksen opettaja kokee oman työnsä työhyvinvoinnin näkökulmasta?
 - 1.2 Miten varhaiskasvatuksen opettaja kokee oman työnsä työn kuormittavuuden näkökulmasta?

2. Mitkä seikat tukevat työssä jaksamista ja työhyvinvointia varhaiskasvatuksen opettajan työssä ja miksi?
 - 2.1 Vaikuttaako päiväkodin työyhteisö (tiimi) varhaiskasvatuksen opettajan kokemaan työhyvinvointiin? Miten?
 - 2.2 Vaikuttaako päiväkodin toimintakulttuuri varhaiskasvatuksen opettajan kokemaan työhyvinvointiin? Miten?

3. Miten varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointi ilmenee hänen työssään?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Hakala (2010) nostaa esille kysymyksiä, joita aloittelevan tutkijan olisi hyvä pohtia. Yksi niistä on juurikin se, millainen on tutkijan oma persoonallisuus. Hakala mainitsee, että etenkin romanttiset ja runolliset tutkijaluonteet ovat taipuvaisia viehättämään aiheista, joita hallitsee tutkimuksen kvalitatiivinen luonne menetelmiseen. Joskus kvalitatiivisen tutkimuksen luonteelle tyypillinen tutkimuksen jatkuva eläminen saattaa aiheuttaa tekijälleen harmaita hiuksiakin. Onhan tällaisen aineiston hallitseminen epämääräistä ja vaikeasti rajattavaa. (Hakala 2010, 12-25.) Hakala kuitenkin jatkaa: *”Tujauksella luovuutta ja kunnianhimoa saatetaan päästä hienoihin saavutuksiin nimenomaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä”* (Hakala 2010, 18). Olen tunnistanut itseni myös tätä pro gradu -tutkielmaa tehdessäni tuosta Hakalan osuvasta ajatuksesta. En ole mekaaninen luonne, joka haluaisi ehkä tutkia suoraa matkaa pisteestä a pisteeseen b ja selvittää, kuinka moni pääsee perille. Olen ennemminkin mutkaisten polkujen tutkija, ja haluan tietää, mitä joku kohtaa matkallaan, miten hän kokee matkansa, miten hän selviää kokemuksistaan ja vaikuttaako tämä kaikki myös hänen jatkovalintoihinsa. Mitä enemmän kulkijan polku haarautuu, sen parempi pro gradu -tutkielmaa ajatellen. Haluan myös selvittää syitä yksilön valintojen taustalla. Pohtija -luonteeni on siis yksi syy kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän valintaan.

6.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen määrittelyä

Tämä pro gradu -tutkielma on luonteeltaan fenomenologinen, eli kokemuksia painottava. Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemus ymmärretään hyvin laajana käsitteenä, joka muodostuu yksilön kokemuksesta suhteessa hänen omaan todellisuuteensa, eli suhteessa siihen maailmaan, jossa hän elää. Yksilön kokemukset syntyvät yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Kokemukset muotoutuvat niiden merkitysten mukaan, joita yksilö on antanut ilmiöille. Merkitykset ovatkin varsinaisena tutkimuskohteena fenomenologisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 129-131; Laine 2010, 28-29.)

Kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus on aineistoa kuvaileva tutkimus. Kvalitatiivista tutkimusta on määritelty paljon sen kautta, mitä se ei ole. Lisäksi kvalitatiivista tutkimusta on verrattu kvantitatiiviseen, eli määrälliseen tutkimukseen. (Eskola & Suoranta 1998, 13-15.) Hirsjärvi ja muut (2018) nostavat esiin myös sen, että termien kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen määritelmät ovat paikoin myös epäselviä, ja se aiheuttaa tutkijoiden välilläkin sekaannusta. Osa sekaannuksesta aiheutuu siitä, että kvalitatiivinen metodologia nähdään liian kapea-alaisena ja se yhdistetään vain tiettyihin aineiston keruun tapoihin, kuten haastatteluihin ja kentällä tehtäviin tutkimuksiin sekä ei-numeeriseen piirteeseen, joka taas on tyypillistä kvantitatiiviselle tutkimukselle. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus tulisikin nähdä lähestymistapoina, joita on vaikea tarkkarajaisesti erottaa toisistaan. Näiden lähestymistapojen tulisi täydentää toisiaan, eikä kilpailla keskenään. (Hirsjärvi ja muut 2018, 135-136.)

Vertailun ja määrittelyn sijaan ratkaisevampaa tutkimuksessa on kuitenkin se, millaista tutkimusta tutkija tekee. Lopulta juurikin käsillä olevan tutkimuksen tyyppin sekä sen esittelemien ongelmien pitäisi määrittää tutkimuksen laatu ja menetelmät. (Eskola & Suoranta 1998, 13-15.) Mikä lähestymistapa ja metodi on juuri tähän tutkimukseen pätevin? Mikä menettely parhaiten vastaa tutkimuksen ongelmiin? Nämä ovat asioita, joihin tutkijan pitää itse pohdintansa jälkeen vastata. Kun kyseessä on fenomenologinen tutkimus, kuten tässä pro gradu -tutkielmassa, ovat kvalitatiiviset menetelmät tutkimuksen perusteltuja työkaluja. (Creswell 2014, 124-128; Eskola & Suoranta 1998, 13-15; Hirsjärvi ja muut 2018, 137.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohteena olevaa ilmiötä. Kvalitatiivinen tutkimus perustuu todellisen elämän kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen. Tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle on se, että tutkimusaineistosta ei pyritä tekemään yleistyksiä. Tutkija tekee tutkittavasta ilmiöstä saadusta aineistosta tulkintoja. Yksittäistä tapausta tarpeeksi syvällisesti tutkien, saadaan selville se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä mahdollisesti toistuu. Tutkijan omat arvot vaikuttavat siihen, miten tutkija pyrkii tutkittavana olevaa ilmiötä ymmärtämään. Näin ollen täyttä objektiivisuutta siinä merkityksessä, miten se perinteisesti ymmärretään, ei ole mahdollistakaan kvalitatiivisen tutkimuksen

keinoin saavuttaa. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina. (Creswell 2014, 4-5, 67-68, 110-111; Hirsjärvi ja muut 2018, 160-164, 181-182.)

Kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. Tämän vuoksi tutkimussuunnitelmakin elää tutkimushankkeen mukana. Myös tutkimusongelmia saattaa joutua tarkistamaan aineistonkeruun kuluessa. Tämä on merkki siitä, että tutkimuksen vaiheetkin kietoutuvat yhteen, eikä tutkimusprosessia ole aina helppoa jakaa selkeisiin, toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Tulkinta ja kautuukin kattamaan koko tutkimusprosessin. (Creswell 2014, 183-192; Eskola & Suoranta 1998, 15-16.)

6.2 Tutkimusmenetelmä ja kohderyhmä

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotantaan perustuen. Ihmistä suositaan tiedonkeruun instrumenttina. Tämän vuoksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetäänkin menetelmiä, joissa tutkittavien ”ääni” ja näkökulmat pääsevät esille. (Hirsjärvi ja muut 2018, 164.) Suurta osaa kvalitatiivisesta tutkimuksesta kuvaakin osallistuvuus (Eskola & Suoranta 1998, 16).

Survey -tutkimuksen yksi keskeinen menetelmä on kysely, ja se onkin yksi tapa kerätä tutkimuksen aineistoa. Englanninkielinen termi survey käsittää sellaiset kyselyn, haastattelun ja havainnoinnin muodot, joissa aineiston keruu tapahtuu standardoidussa muodossa ihmisjoukolta. Tutkimuksen tutkittava ilmiö vaikuttaa siihen, mikä ihmisjoukko tutkimukseen valikoituu. Tästä tietystä, rajatusta ihmisjoukosta poimitaan otos yksilöitä, joilta aineisto kerätään *strukturoidussa muodossa*. Toisin sanoen selville saatavaa asiaa pitää kysyä kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla, jolloin kysymysten muoto ja järjestys on kaikille sama. Tämä taasen perustuu ajatukseen siitä, että tietyllä kysymyksellä on kaikille vastaajille sama merkitys. Lisäksi vastausvaihtoehdot ovat valmiina. *Puolistrukturoitu* aineiston keruu eroaa strukturoidusta tavasta kerätä aineistoa siten, että puolistrukturoidusti aineistoa kerätessä kysymykset ovat kaikille vastaajille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetä. Tällöin vastaaja saa vastata

kysymykseen omin sanoin. Esimerkiksi kyselylomake ja haastattelu ovat survey-tutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä. Kyselylomakkeen käyttö aineistonkeruumenetelmänä ulottuu 1930-luvulle. Kyselylomakkeen muoto on aikojen saatossa saanut uusiakin muotoja ja paperisen, postilaatikkoon kolahtavan version rinnalle on tullut lisäksi muun muassa sähköisesti täytettäviä kyselylomakkeita. Surveyn avulla kerätty aineisto käsitellään yleensä kvantitatiivisesti. Tutkittavaa ilmiötä pyritään näin kerätyn aineiston avulla kuitenkin selittämään, vertailemaan ja kuvailemaan kvalitatiivisen tutkimusperinteen mukaan. (Creswell 2014, 155-157; Eskola & Vastamäki 2010, 26-28; Hirsjärvi ja muut 2018, 134-135, 193-194; Valli 2010, 103.)

Kyselylomakkeen muoto vaihtelee tutkimuksen tarkoituksen ja kohderyhmän mukaan. Joskus kyselylomakkeen täyttäminen on tilanne, jossa tutkija on itse mukana kokeenjohtajana. Joskus kyselylomakkeen täyttöä voi valvoa joku muu kuin itse tutkija (esimerkiksi työpaikan johtaja). Kyselylomakkeen täytön voi suorittaa myös täysin itsenäisesti ja omatoimisesti, ilman ulkopuolista valvontaa, mikä on tyypillistä esimerkiksi posti- ja sähköpostikyselyille. Tällöin vastaaja toimii itsenäisesti saamiensa ohjeiden pohjalta. Yksi sähköpostikyselyiden eduista on niiden taloudellisuus. Lisäksi ne helpottavat tutkijan työtaakkaa aineiston manuaalisen syötön jäädessä pois; sähköinen vastaus on suoraan tallennettavissa tiedostoksi tutkijan käyttöön. Kyselylomakkeen käyttö on tehokasta ja se säästää tutkijan aikaa. Kyselylomakkeen avulla saadaan halutessa laajakin tutkimusaineisto, jolloin tutkimukseen voidaan saada paljonkin henkilöitä, joilta voidaan kysyä monia asioita. (Creswell 2014, 187-189; Hirsjärvi ja muut 2018, 195; Valli 2010, 103, 113.)

Kyselylomakkeen huonoina puolina pidetään muun muassa niiden pinnallisuutta, mikä taasen saattaa vaikuttaa siihen, että käsillä oleva tutkimus itsessäänkin saa vaikutelman vaatimattomuudesta. Tutkija ei välttämättä pysty ennakoimaan kaikkia asioita kyselylomaketta laatiessaan. Vaikka kysymykseen annetut vastausvaihtoehdot ovat hänen mielestään onnistuneet, eivät ne sitä välttämättä vastaajien näkökulmasta ole. Näin ollen väärinymmärrykset lisääntyvät. Tutkija ei myöskään voi varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat tutkimukseen suhtautuneet. Eli tutkija ei voi olla täysin varma vastaajien motiiveista, eikä hän voi tietää sitä, pyrkivätkö vastaajat vastaamaan rehellisesti ja huolellisesti. Joskus myös

vastaamattomuus, eli kato, nousee kyselylomaketta käytettäessä suureksi. (Hirsjärvi ja muut 2018, 195; Valli 2010, 103-104).

Tutkimuksen aihe on tärkein vastaamiseen vaikuttava seikka. Tutkimuksen onnistumiseen ja vastaamisen tehostamiseen voi pyrkiä kuitenkin vaikuttamaan myös esimerkiksi kyselylomakkeen huolellisella laadinnalla ja kysymysten tarkalla suunnittelulla. Onnistuneen kyselylomakkeen laadinta on vaikeaa, ja se pitäisikin laatia harkiten. Kyselylomakkeen laadinnassa pitää huomioida muun muassa sen pituus, kysymysten järjestys, sanamuodot sekä kysymysten yksiselitteisyys (toisin sanoen johdattelemattomuus). (Hirsjärvi ja muut 2018, 198, 202-204; Valli 2010, 103-106.) Tässä pro-gradu -tutkielmassa aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui sähköinen Webropol -kysely.

6.2.1 Webropol -kysely

Suomessa kaikki yliopistot käyttävät Webropolia, sillä Webropol Academic tarjoaa kattavan työkalun oppilaitosmaailmaan. Opiskelijoiden kannalta Webropol Academic on hyödyllinen siksi, että he voivat hyödyntää muun muassa ohjelman tarjoamia tiedonkeruu- ja tilastointitoimintoja. Ohjelman kyselytutkimustyökalu on monipuolinen tiedon keruuseen ja -käsittelyyn keskittyvä työkalu. Sen avulla voidaan tehdä sekä kvalitatiivisia, että kvantitatiivisia kyselytutkimuksia ja analyyssejä tehokkaasti. ("Webropol Academic", 2019.)

Webropol järjestelmää käyttäen kyselyn voi luoda monella eri tavalla. Omaan tutkimukseeni sopii parhaiten Webropol kyselykutsun lähettäminen sähköpostitse. ("Pohjoismaiden käytetyin", 2019.) Järjestelmän käyttö on luotettavaa ja turvallista: Tutkimustiedot säilyvät Euroopan Unionin sisällä. Lisäksi palvelun tarjoaja noudattaa kaikessa toiminnassaan tietoturvastandardeja. ("Webropol Online", 2019.) Tutkijana olen luonnollisesti itse vastuussa omasta tutkimusaineistostani. Itse järjestelmään tehtävän tietoturvamurron tapahtuessa selustani on kuitenkin turvattu, sillä tällöin vastuun kantaa palvelun käytön mahdollistaja, eli yliopisto.

Pro gradu -tutkielman aiheesta osa voidaan kokea melko sensitiivisenä. Webropol -kysely tuntuikin helpoimmalta tavalta lähestyä tätä aihetta muun muassa siksi, että siihen pystyy vastaamaan itsenäisesti. Lisäksi kohderyhmä oli suuri, joten kyselyn avulla ajattelin saavani enemmän vastauksia kuin esimerkiksi haastattelun avulla. Kysely (liite 1) jaettiin jokaisen mahdollisen vastaajaan sähköpostiin kyselylinkkinä, ja siihen vastaaminen tapahtui itsenäisesti sekä täysin anonyymisti. Vastaajalle tulleen kyselylinkin ohessa tullut sähköpostin alustus (liite 2) ohjeisti itse itsensä, jotta omatoiminen vastaaminen kyselyyn mahdollistui. Vastaajaa informoitiin alustuksessa myös itse tutkielmasta ja sen tarkoituksesta, webropol -kyselymenetelmästä, itse kyselystä ja sen rakenteesta, kyselyyn vastaamiseen tarvittavasta suurpiirteisestä ajasta, kyselyyn vastaamiseen sopivasta laitteistosta, tutkielman anonymiteettiä ja eettisyyteen sekä aineiston salassa pidettävyyteen liittyvistä asioista sekä siitä, miksi kyselyyn kannattaa vastata. Lisäksi alustuksessa mainittiin tutkielman tekijän yhteystiedot mahdollisia lisäkysymyksiä ja vastaajien yhteydenottoja varten. Kysely jaettiin vastaajille syyskuun 2019 alussa ja vastaamisaikaa oli 11 työpäivää. Kyselyyn vastaamisesta vastaajia muistutettiin kahteen kertaan.

Tämän pro gradu -tutkielman webropol -kysely voidaan luokitella strukturoiduksi kyselyksi, sillä suurin osa kyselyssä käytetyistä kysymyksistä on eri tyyppisiä monivalintakysymyksiä, joissa vastausvaihtoehdot ovat siis annettu valmiina. Lisäksi mukana on myös muutamia avoimia kysymyksiä. Nämä avoimet kysymykset esitetään joko valmiin vastausvaihtoehdon jälkeen tai ne esitetään täysin avoimena, jolloin vastaukselle on jätetty tyhjä, mutta kuitenkin sanamäärällä rajattu tila. Näin ollen tämän pro gradu -tutkielman kysely voidaan siis mieltää myös puolistrukturoiduksi kyselyksi (Hirsjärvi ja muut 2018, 199). Avoimien kysymysten tarkoituksena on laajentaa vastaajan näkökulmaa sekä tarkentaa hänen kokemuksiaan sekä näkemyksiään kysyttävästä asiasta. Tämä webropol -kysely suunniteltiin huolellisesti ja siitä pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeä ja jäsennelty sekä vastaamiseen houkutteleva (mikä ei valitettavasti tule ilmi liitteestä, sillä kyselyä ei saanut vastaajille näyttäytyneeseen muotoon liitteeksi). Kysely rakentui kolmesta osiosta: taustatietojen kartoittamisesta, tiimiin liittyvistä kysymyksistä sekä itse varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen liittyvistä kysymyksistä. Kysymykset koskivat työhyvinvointia näillä kyselyn kolmella osa-alueella. Kyselyssä

käytettiin sivujakoja ja siitä pyrittiin tekemään mahdollisimman lyhyt, mutta tutkittavaa ilmiötä kuitenkin tarpeeksi laajasti kartoittava. Kyselylomake testattiin ennen sen varsinaista käyttöä tähän pro-gradu -tutkielmaan. Testauksen avulla saadun palautteen myötä kyselyä paranneltiin. Kyselyn testaaminen auttoi myös arvioimaan sen vastaamiseen käytettävää aikaa.

6.2.2 Kohderyhmänä varhaiskasvatuksen opettajat

Kohderymänä tässä pro gradu -tutkielmassa ovat Turun kaupungin kunnalliset, suomenkieliset varhaiskasvatuksen opettajat. Turun kaupungilla on noin 50 päivähoitoyksikköä. Yksiköt koostuvat yhdestä tai useammasta eri päiväkodista sekä avoimista palveluista. Avoimiin palveluihin kuuluvat erilaiset leikkikerhot sekä puistotoiminta. (Varhaiskasvatus, 2019.) Johdon sihteerin A. Grönroosin lähettämän sivistystoimialan organisaatiokaavion mukaan Turun kaupungin varhaiskasvatuksessa on neljä varhaiskasvatusaluetta: eteläinen, läntinen, itäinen ja pohjoinen varhaiskasvatusalue. Jokaisella varhaiskasvatusalueella on oma aluepäällikkönsä. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnasta vastaa oma palvelupäällikkö. (Henkilökohtainen sähköpostiviesti, 24. syyskuuta, 2019). Nämä neljä suomenkielistä varhaiskasvatuksen aluetta sekä aamu- ja iltapäivätoiminta muodostavat yhden palvelualueen, josta vastaa palvelualuejohtaja Vesa Kulmala (Sivistystoimialan, 2019). Turun kaupungin kasvatus- ja opetuspalveluita järjestää sivistystoimiala. Sivistystoimialaa johtaa toimialajohtaja Timo Jalonen. (Sivistystoimiala, 2019.)

Varhaiskasvatuksen opettajia Turun kunnallisissa, suomenkielisissä päiväkohteissa toimi kyselyä tehtäessä 487. Tähän kokonaismäärään laskettiin mukaan vakituiset, avoimessa vakanssissa työskentelevät sekä tilapäiset varhaiskasvatuksen opettajat. Tieto perustuu johdon sihteerin A. Grönroosin lähettämään sähköpostiin asiasta. (Henkilökohtainen sähköpostiviesti, 24. syyskuuta, 2019.) Tähän pro gradu -tutkielman webropol -kyselyyn vastasi 149 varhaiskasvatuksen opettajaa, toisin sanoen 30,6% mahdollisten vastaajien kokonaismäärästä.

Pro gradu -tutkielman aihe on ajankohtainen ja se on monien huulilla tällä hetkellä. Opettajien ammattijärjestökin (OAJ:kin) painottaa työhyvinvoinnin merkitystä ja OAJ on nimennytkin syksyllä 2019 alkaneen lukuvuoden työhyvinvoinnin teemavuodeksi (Juntunen & Nissilä 2019, 8-9). Uskonkin, että suhtautuminen kyselyyn on pääosin ollut positiivista ja herättänyt mielenkiintoa. Toivoin saavani useampia vastauksia, jotta pääsisin analysoimaan tuloksia mahdollisimman monipuolisesti. Lisäksi toivoin, että useamman vastauksen avulla saisin kasaan tietoa, josta Turun kaupunkikin ehkä hyötyisi. Tutkimuslupaa (liite 3) keväällä 2019 anoessani nimittäin lupasin silloiselle palvelualuejohtaja Maija-Liisa Rantaselle Turun varhaiskasvatuksen organisaatiossa yhteenvedon kyselystäni. Turun kaupunki ei kuitenkaan ole osallisena millään tavalla tässä pro gradu -tutkielmassa, ja sen toin esille myös kaikille mahdollisille vastaajille. Tosin mainitsin vastaajille myös sen, että yhteenveto toimitetaan eteenpäin Turun varhaiskasvatuksen organisaatiolle, jos he niin toivovat, joten vastaaminen on tärkeää.

7 TULOKSET

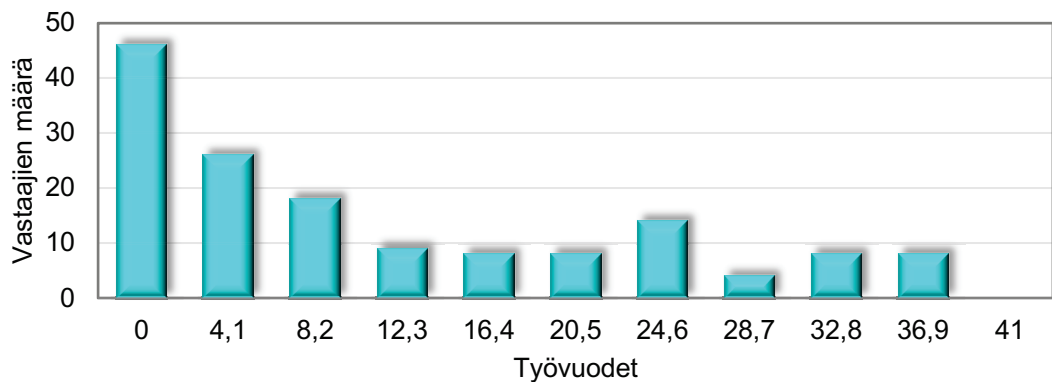
Syyskuun alussa 2019 kyselyyn varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvoinnista, tähän pro gradu -tutkielmaan liittyen, vastasi 149 varhaiskasvatuksen opettajaa kaikista 487 kunnallisen puolen, suomenkielisten päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajista. Kysely rakentui kolmesta osiosta: taustatietojen kartoittamisesta, tiimiin liittyvistä kysymyksistä sekä itse varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen liittyvistä kysymyksistä. Kysymykset koskivat työhyvinvointia näillä kyselyn kolmella osa-alueella. Vastaamisaikaa oli 11 työpäivää, ja vastaajia muistutettiin kyselyyn vastaamisesta kahteen kertaan.

Tutkimusaineiston analyysia voidaan suorittaa monin eri tavoin, mutta karkeasti nämä analyysitavat voidaan jakaa selittämiseen tai ymmärtämiseen pyrkivään lähestymistapaan. Selittämiseen pyrkivällä lähestymistavalle ominaista on tilastollinen analyysi ja päätelmien teko. Laadullinen analyysi ja päätelmien teko taas kuvastavat ymmärtävää analyysia. Sellaisen analyysitavan valitseminen on perusteltua, mikä tuo parhaiten vastauksen tutkimustehtävään. (Hirsjärvi ja muut 2018, 224-230.) Vaikka analyysitavoistakin voidaan erottaa kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset analyysit, voidaan näitä kuitenkin soveltaa saman tutkimuksen sisälläkkin. Tässä pro gradu -tutkielmassa onkin käytetty ymmärtävään pyrkivää ja osittain myös selittävää lähestymistapaa, ja siis yhdistetty sekä kvantitatiivista, että kvalitatiivista analyysia. Näin ollen aineisto on siis osittain tuotu taulukkomuotoon, mikä on tyypillistä kvantitatiiviselle analyysille. Kvalitatiiviselle analyysille ominaisesti tuloksia käsitellään kuitenkin kokonaisuutena. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 26-38). Webropol -kysely tuotti suoran datan, jota pystyi analysoimaan ja taulukoimaan Exelin avulla. Avoimien kysymysten analysointia varten vastaukset käsiteltiin teemoittelemalla ne aihealueiden ja asiasanojen mukaan.

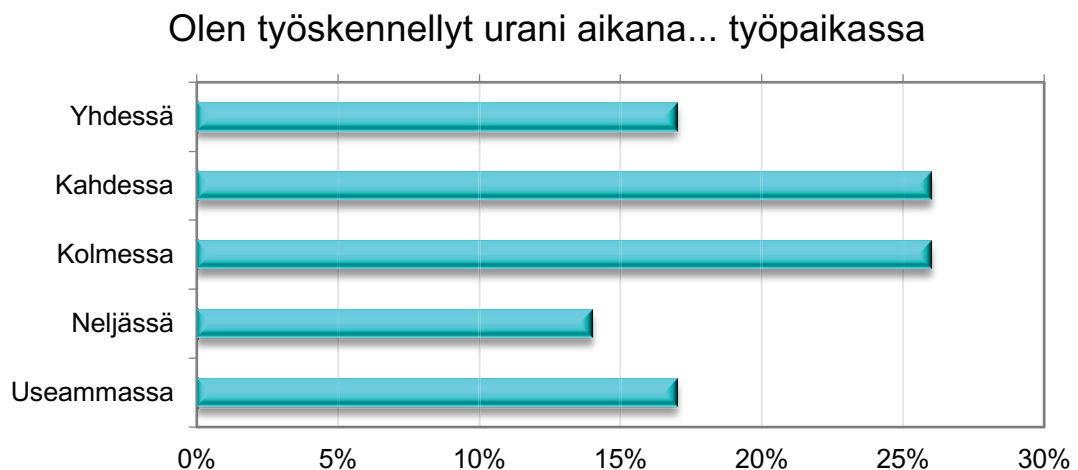
Seuraavassa käydään läpi tämän pro gradu -tutkielman aineiston keskeisimpiä tutkimustuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisenä tulososiossa esitellään vastaajien taustatietoja, sillä ne luovat pohjan myöhemmälle tulosten tulkinnaalle sekä päätelmille vastaajien työhyvinvointiin vaikuttavista seikoista.

7.1 Taustatietoja

Työkokemusta vastaajille on tästä ammatista kertynyt keskimäärin 13 vuotta. Suurin osa vastaajista (46 vastaajaa) vastaa olleensa työelämässä alle vuoden (kuvio 3). Suurin osa vastaajista on työskennellyt kahdessa (26%) tai kolmessa (26%) työpaikassa varhaiskasvatuksen opettajan uransa aikana (kuvio 4 alapuolella).



KUVIO 3. Varhaiskasvatuksen opettajien työkokemus



KUVIO 4. Varhaiskasvatuksen opettajan työuran aikaiset työpaikat päiväkodissa

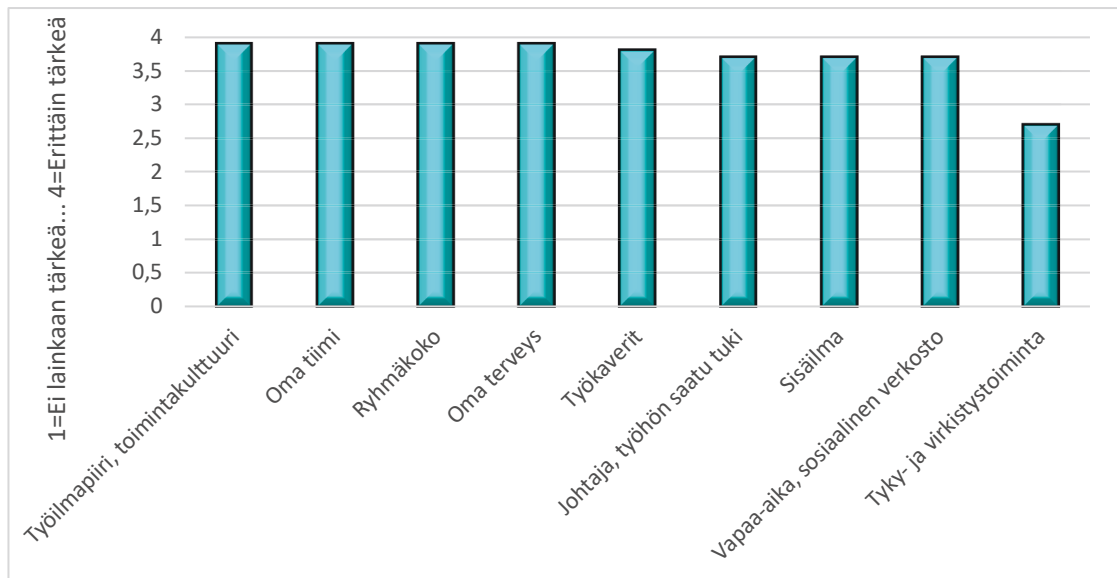
Enemmistö vastaajista (41%) työskentelee yli 100 lapsen päiväkodeissa, toiseksi eniten (39%) vastaajista työskentelee päiväkodeissa, joissa on 60-100 lasta. Vastaajista vain muutama työskentelee pienissä päiväkodeissa, joissa on 20-40 lasta tai vähemmän. Enemmistöllä (70%:lla) vastaajista päiväkodin johtaja työskentelee fyysisesti heidän kanssaan samoissa tiloissa päivittäin.

Vastaajista suurin osa työskentelee lapsiryhmissä, joissa lapsia on keskimääräisesti 17. Suurin osa (35 vastaajaa) työskentelee 19 lapsen ryhmissä. Vähiten vastaajissa (5 vastaajaa) on varhaiskasvatuksen opettajia, jotka työskentelevät alle 10 lapsen ryhmissä. Yli 20 lapsen ryhmissä vastaajista ilmoittaa työskentelevänsä 13 varhaiskasvatuksen opettajaa.

Varhaiskasvatuksen opettajan ryhmän henkilöstön, eli tiimin rakennetta tiedusteltaessa suurin osa vastaajista (33%) ilmoittaa työskentelevänsä tiimeissä, joissa on kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Kahden varhaiskasvatuksen opettajan tiimissä ilmoittaa työskentelevänsä yksi vastaaja. 22% vastaajista työskentelee ryhmissä, joissa on yksi varhaiskasvatuksen opettaja ja kaksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa. Myös 22% vastaajista ilmoittaa ryhmänsä henkilöstörakenteeksi jonkin muun; Tällöin suurin osa vastaajista työskentelee ryhmissä, joissa on kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja sekä henkilökohtainen tai ryhmäavustaja. Vuorohoitopäiväkodit tuovat ryhmän henkilöstörakenteeseen omat piirteensä, jolloin henkilökuntaa on laskennallisesti ikään kuin enemmän kuin päivähoitoryhmässä juuri erilaisista työvuoroista johtuen. Osa vastasi tähän kysymyseen koulutustaustaisesti, joten vastauksista nousee esille myös esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevät sosionomi -koulutuksen saaneet, epäpätevät varhaiskasvatuksen opettajan asemaan nostetut (varhaiskasvatuksen hoitajat) sekä myös varhaiskasvatuksen maisterin koulutuksen saaneet varhaiskasvatuksen opettajat.

7.2 Kokemuksia työhyvinvoinnista sekä siihen liittyvistä seikoista

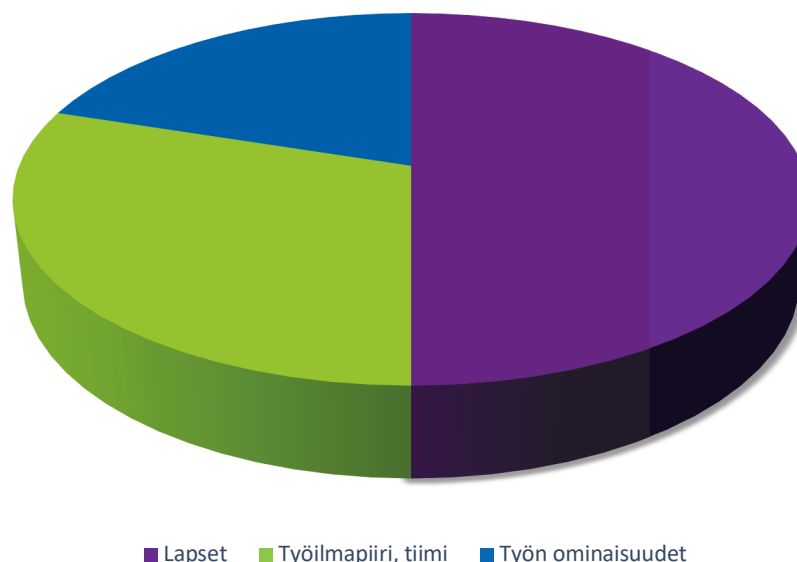
Webropol -kyselyn kysymyksessä 20 tiedustellaan vastaajan mielipidettä siitä, mitkä listalla olevista asioista hänen mielestään liittyy työhyvinvointiin. Näitä vastaajan listasta valitsemia asioita pyydetään arvioimaan tärkeysjärjestykseen työhyvinvointiin liittyen asteikolla 1-4, jossa 1=ei lainkaan tärkeä, 2=vähän tärkeä, 3=tärkeä ja 4=erittäin tärkeä. Kaikki vastaajat ovat arvioineet listan kaikki kohdat. Tekstin alla esitetystä grafiikasta (kuvio 5) on koottuna tämän kysymyksen kannalta keskeinen tieto. Työpaikan työkykyä ylläpitävä (tyky-) toiminta ja virkistystoiminta arvioidaan vastaajien mukaan vähiten tärkeäksi työhyvinvointiin liittyväksi asiaksi ja se arvioidaan keskimääräisesti pyöristäen tärkeäksi (keskiarvo 2,7). Tärkeimmiksi työhyvinvointiin liittyviksi asioiksi, joita vastaajat siis pitävät keskimääräisesti lähes erittäin tärkeinä tekijöinä (3,9), vastaajat mainitsevat työilmapiirin ja toimintakulttuurin, oman tiimin, ryhmäkoon ja oman terveyden. Seuraavaksi tärkeimmäksi tekijäksi työhyvinvointiin liittyen, hyvin pienellä erolla tärkeimmäksi koettuihin asioihin, arvioidaan työkaverit (keskiarvo 3,8). Kolmanneksi tärkeimmiksi asioiksi (keskiarvolla 3,7) työhyvinvointiin liittyen vastaajat arvioivat seuraavat asiat: johtaja, työhön saatu tuki, sisäilma, vapaa-aika sekä sosiaalinen verkosto työn ulkopuolella.



KUVIO 5. Työhyvinvointiin liittyvien tekijöiden tärkeys vastaajien kokemana

7.2.1 Kokemuksia omasta työstä työhyvinvoinnin näkökulmasta

Kyselyn mukaan varhaiskasvatuksen opettajat pitävät työstään; keskiarvoksi se saa asteikolla 0-10 (0=en pidä työstäni lainkaan, 10=pidän työstäni erittäin paljon) keskiarvosanan 8. Kuten tekstin alla olevasta kuviosta 6 nähdään, kyselyn mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevat parhaimmaksi asiaksi työssään lapset sekä heihin liittyvät asiat, kuten heidän kehittyksensä näkemisen sekä heidän kanssaan vuorovaikutuksessa olemisen. Lisäksi vastaajien kommentteissa työn parhaina puolina nousee esille työyhteisöön liittyvät asiat, kuten työilmapiiri sekä tiimi. Vastauksissa työn parhaimpia puolia kysyttäessä nostetaan esille myös varhaiskasvatuksen opettajan työn ominaisuuksiin liittyviä seikkoja, kuten työn itsenäisyys ja luovuus sekä työn monipuolisuus ja vaihtelevuus.



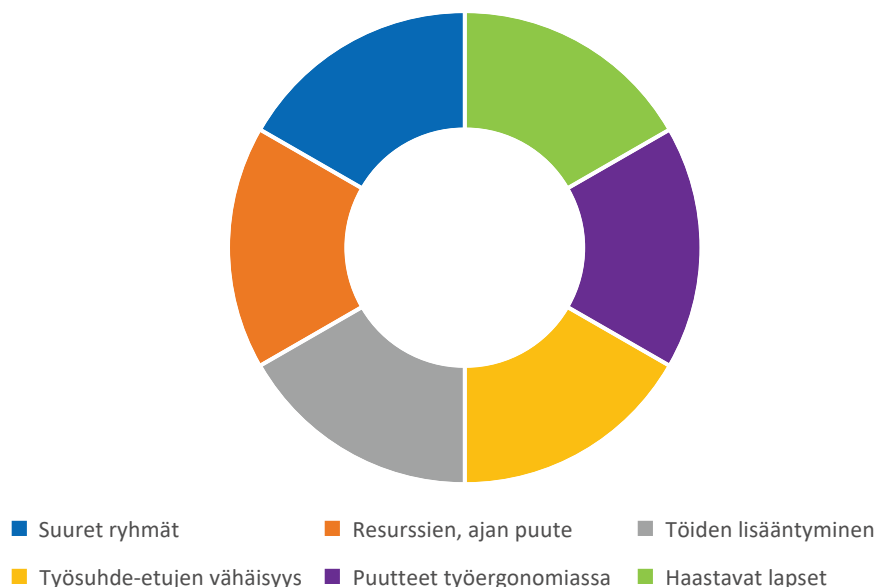
KUVIO 6. Työn parhaimmat asiat varhaiskasvatuksen opettajien kokemana

7.2.2 Kokemuksia omasta työstä työn kuormittavuuden näkökulmasta

Asteikolla 0-10 (0=en koe työtäni lainkaan kuormittavana, 10=koen työni erittäin kuormittavana) varhaiskasvatuksen opettajan työ koetaan enemmän kuormittavaksi kuin ei kuormittavaksi, ja se saa keskiarvosanan 7.5. Erittäin kuormittavaksi

(asteikon arvot 9-10) työnsä kokee 44 vastaajaa. Jonkin verran kuormittavaksi työn kokevat kaikki vastaajat, sillä arvoja 0-1 ei ole käyttänyt kukaan vastaaja, ja arvoja 2-4 seitsemän vastaajaa.

Tekstin alapuolella olevasta kuvioista 7 nähdään, että vastaajat kokevat varhaiskasvatuksen opettajan työssään kaikkein kuormittavammaksi tekijäksi suuret ryhmät, resurssien ja ajan puutteen, kirjallisten töiden sekä ”ylemmiltä tahoilta” tulevien vaatimusten lisääntymisen. Ylipäätään vastaajat kokevat töiden lisääntyneen ja samalla työsuhte-etujen olevan vähäisiä. Vastaajat mainitsevat muun muassa, että heillä on vähäinen vaikutusvalta lomiin ja vapaisiin sekä huono palkka. Lisäksi huonoon työergonomiaan liittyvät asiat (melu, huonot työasennot) ovat seikkoja, joita vastaajat nostavat esille työn kuormittavuuden näkökulmasta. Lisäksi vastauksissa korostuu haasteelliset lapset sekä haasteelliset kasvatustilanteet heidän kanssaan. Vastaajat kokevat, että erityislasten määrä on kasvanut viime vuosina, eikä inklusio toimi resurssien puuttuessa.



KUVIO 7. Työn kuormittavimmat asiat varhaiskasvatuksen opettajien kokemana

7.3 Työssä jaksamista ja työhyvinvointia tukevat seikat työssä

”hyvät työkaverit ja mutkaton yhteistyö helpottaa stressiä ja auttaa kehittämään toiminnan lapsille sopivaksi. Positiivisuus on se kaikkein oleellisin asia!”

Näin totesi eräs vastaaja kysymykseen siitä, miten tiimityö tukee omaa työssä-jaksamista. Seuraavassa käsitellään webropol -kyselyn tiimiin ja toimintakulttuuriin liittyvät keskeisimmät tulokset työhyvinvointiin liittyen.

7.3.1 Tiimi työhyvinvoinnin tukena

Tiimin toimivuutta sekä ”tiimihenkeä” tiedusteltaessa enemmistö vastaajista koee omassa tiimissä työskentelyn lähes erittäin antoisaksi, sillä suurin osa (34%) vastaajista antaa tiimin toimivuudelle arvosanan 9 asteikolla 1-10. Keskiarvosanaksi tälle kysymykselle vastaajat antavat 8. Tiimin toimivuutta tiedustellaan tarkemmin, ja arviointia pyydetään seuraavista tiimityöhön liittyvistä asioista sekä niiden toteutumisesta asteikolla 1-4 (1=ei lainkaan, 2=vähän, 3=hyvin, 4=erittäin hyvin) omassa tiimissä: avoimuus, toisten kunnioittaminen, luottamus, itsensä toteuttaminen, tiimitoverien tukeminen, tasavertaisuus, selkeä työnjako, epäkohtiin puuttuminen tiimissä, palautteen antaminen, palautteen vastaanottaminen sekä valmius kehittää työtä. Vastaajat arvioivat kaikki nämä osa-alueet keskiarvoisesti hyvin omassa tiimissään toimiviksi, eli kaikki osa-alueet toteutuvat keskiarvosanan 3 mukaan.

Tiimin merkitys työssäjaksamisen kannalta koetaan erittäin merkitykselliseksi. Miten tiimityö tukee omaa työssäjaksamista? Vastauksissa nousee esille muun muassa seuraavia seikkoja:

”Pyrimme puhaltamaan yhteen hiileen, vaikka toimimmekin eri tavoilla”

”Hyvässä tiimissä jaksaa paremmin hankalatkin asiat.”

”Tiimimme on erittäin toimiva, palautetta pystytään antamaan ja vastaanottamaan. Jokainen on motivoitunut ja meillä on yhdessä kivaa. Sovituista asioista pidetään kiinni. Pyrimme näkemään myös vapaaajalla, jolloin jokainen voi olla vähän rennommin”

”En pystyisi tekemään tätä työtä yksin, jokaisen osaamista tarvitaan. Enkä jaksaisi tehdä kaikkia asioita yksin, vaan on hienoa että vastuu sekä kuormitus jakautuu.”

”kaikkien tiimin jäsenten sitoutuneisuus sovittuihin arvoihin ja käytänteisiin ja innostuneisuus luoda uusia toimintatapoja ja kokeilla uutta tukee työssä jaksamista.”

”Työtehtävät jaetaan tasapuolisesti tiimissä, kaikki kirjaavat ylös havaintoja ja osallistuvat aktiivisesti lapsen kehityksen havainnointiin arjessa ja toimitaan yhdessä tiiminä lapsen etua ajatellen. Viesti kulkee hyvin kaikkien tiimiläisten välillä. Kaikki yhdessä kehittävät ryhmän toimivuutta aktiivisesti.”

” ihanaa tulla aamuisin omaan ryhmään, jossa voi olla oma itsensä, tunnelma on rento ja kotoisa ja huumoria riittää”

57% vastaajista on sitä mieltä, että omassa tiimissä kaikki toimii hyvin, eikä tiimissä ole toimimattomia osa-alueita. 43%:n mukaan omassa tiimissä on seikoja, jotka eivät toimi. Perusteluissa siihen, mikä tai mitkä asiat eivät omassa tiimissä toimi, on esimerkiksi kyselyn ajankohta, eli alkusyksy sekä vielä uudet tiimit sekä tämän vaikuttaminen tiimin toimimattomuuteen:

”Uudessa tiimissä vielä opetellaan uusia tapoja ja toisten työtapoja sekä muokataan omia”

”näin alkusyksystä on vielä monia asioita pohdinnan ja keskustelun alla. Tiimisopimus on vielä tekemättä.”

Perusteluissa tiimin toimimattomuudesta nostetaan esille myös työnjakoon, ammattitaitoon sekä toimintakulttuuriin liittyviä seikkoja:

”Osalla lastenhoitajista on vaikea toteuttaa ja ohjata toimintaa, jonka opettaja on suunnitellut.”

”asioita tehdään likaa samoin ”kuin on aina ennenkin tehty”, vaikka asian ottaisi puheeks, siihen ei tartuta ja sama homma jatkuu.”

Myös tiimin jäsenten erilaisuus sekä persoonina, että ammattilaisina nostetaan perusteluissa esille:

”yksi tiimin jäsen vahva pãersona, joka haluaisi kaiken tehtävãn hãnen tavallaan. Lisãksi esim. palavereissa kãytyjã asioita setvitããn lasten aikana, esim. ruokaillessa.”

”Vastuullisuus, aktiivisuus ei jakaudu tasan”

”Aikuisten sitoutuminen pienryhmiin vaihtelee ja haluttaisiin jutella omista asioista pienryhmien aikana.”

Luottamuspulakin tiimin jäsenten kesken nousee perusteluissa esiin:

”Luottamuspula, sillã tiimissãmmẽ ja koko talossãmmẽ on selãn takana puhumisen kulttuuri. Myõs sak-aika aiheuttaa ”nãrãã” lastenhoitajissa. Erilainen nãkemys pedagogiikasta varhaiskasvatuksen opettajien ja lãhihoitajien kesken, sillã uuden esiopsin ja vasun periaatteet aiheuttavat vastustusta.”

”Selãn takana puhuminen”

”Yhteisissã pããtõksissã pysyminen, toisten kunnioittaminen ei toimi, yhteistyõ toisen opettajan kanssa on haastavaa”

Kysyttäessä halukkuutta tiimityön kehittämiseen, suurin osa (52%) vastaajista kokee, että tähän ei ole tarvetta. 48% vastaajista kuitenkin kokee, että omassa tiimityössä on kehitettävää tai muutettavaa. Vastauksissa korostuu yhteisesti sovitusta asioista kiinni pitäminen:

”Luottamuksen lisääminen, hyvä yhteishenki, yhteinen pedagoginen linja”

”toimiva arki täytyy rakentaa yhdessä koko tiimin kanssa ja kaikkien täytyy sitoutua siihen”

Osa vastaajista viittaa edelliseen kysymykseen, ja kokee, että muutos asioissa, jotka eivät tiimissä toimi, olisivat tiimityön kehittämisen keskiössä:

”ks. kohta 11”

”Edellämainitun tulisi loppua”

Tiimin jäsenten pysyvyyteen liittyviä seikkoja nousee esille perusteluissa:

”Hyvin toimivia tiimejä ei ole hyvä erottaa koska se syö ihmisten jakamista. Muutoksia on muutenkin liikaa ja tämä on iso ylimääräinen rasite. Jos kaikki toimii hyvin ja vanhemmat ja johtaja tyytyväisiä työhön.”

”sama tiimi ainakin 3 vuotta jos tiimi niin toivoo”

Muita vastaajien ajatuksia, mitä asioita tiimissä tulisi kehittää tai muuttaa:

”Luotetaan enemmän työkaverin osaamiseen, pyritään kehittämään epäkohtia ja etsimään muutosta hankaliin tilanteisiin”

”Lisää positiivisuutta toimintaan”

7.3.2 Toimintakulttuuri työhyvinvoinnin tukena

Työhyvinvoinnin kannalta tärkeimmäksi seikaksi varhaiskasvatuksen opettajan työssä vastaajien mukaan koetaan työyhteisöön, tiimiin sekä työilmapiiriin liittyvät seikat. Vastajaat kokevat myös yhteiskunnallisen näkökulman, kuten työn arvostuksen, palkkauksen, resurssien (muun muassa ajan riittävyyden, sijaisten saatavuuden) sekä ulkoisten edellytysten (esimerkiksi sisäilman ja melun) yhteyden tärkeäksi työhyvinvoinnin kannalta. Vastauksissa mainitaan myös itseän liittyvät asiat, kuten vastuu omasta terveydestä sekä vapaa-aika. Myös johtajuuteen liittyvä näkökulma nousee osassa vastauksissa esiin (esimerkiksi luottamuksen saaminen, tasavertainen kohtelu, työympäristön muokkauksen ja -olojen mahdollistaminen).

7.4 Työssä jaksaminen

Webropol -kyselyn viimeinen kysymys ”Miksi teet tätä työtä?” ei ollut pakollinen, ja siihen vastasi 143 vastaajaa kaikista vastaajista (149). Vastauksissa korostuu se, että varhaiskasvatuksen opettajana toimiminen koetaan kutsumusammattina sekä se, että sitä tehdään lasten vuoksi. Vastauksien joukossa on myös perusteluja, joissa työn tekemisen syyksi mainitaan muun muassa toimeentulo. Lisäksi työn valintaa perustellaan tietynlaisella ajautumisella ammattiin:

”Olen ajautunut alalle vahingossa, mutta olen tykännyt työskennellä monikulttuurisessa päiväkodissa...”

”Olen lastenhojaaja, mutta pula lastentarhanopettajista on ajanut minut tekemään tätä työtä nyt jo toista vuotta.”

”En osaa vastata tähän, koska koen useasti, että haluaisin tehdä joltain muuta työtä.”

Suurin osa vastaajista kuitenkin kokee työnsä tärkeäksi kutsumusammattiksi, jota osaa tehdä hyvin, ja jota tekee lasten vuoksi työn monipuolisuudesta nauttien:

"Olen kouluttautunut tähän työhön. Pidän perheistä ja lapsista ja nautin seuratessani lasten kasvua ja kehitystä."

"Se on ollut antoisaa vuosien varrella. Joskus on tuntunut, että ei edes ole töissä."

"Lapset antavat paljon, heidän reaktiot ja oppiminen ja kehittyminen auttavat jaksamaan. Työssä oppiminen ja kehittyminen."

"Koska mielestäni tämä on yksi mailman tärkeimmistä töistä ja nautin onnistumisen kokemuksista yhdessä lasten kanssa."

"- mahdollisuus tehdä kuvataiteita, musiikkia, jne. vapaus toteuttaa uusia ideoita, elää ja toimia erityislasten kanssa,"

"Koska haluan."

"Lyhykäisyydessään: rakkaudesta lapsiin. halusta vaikuttaa siten, että jokainen saisi kasvaa omaksi itsekseen."

"Lapsissa on tulevaisuus, toivon että jokainen saisi mahdollisuuden hyvään alkuun taustasta riippumatta."

"Kutsumus opettamiseen, ohjaamiseen ja taipumus draamaan ja leikkiin. Lumoutuminen lapsesta!"

"Tämä työ on ollut intohimoni jo 38 vuotta ja edelleen koen sen vastaavan toiveitani ."

8 TULOSTEN TULKINTAA JA PÄÄTELMIÄ

Seuraavassa tämän pro gradu -tutkielman keskeisten tulosten antia tulkitaan tässä tutkielmassa esille nostetun teorian tiedon valossa. Tulkinnassa käsitellään tämän tutkielman tuloksia suhteessa työhyvinvointiin ja työpahoinvointiin sekä suhteessa näihin liittyviin seikkoihin. Tulkinnassa tämä tehdään limittäin, ja osittain päällekkäinkin aina kunkin ilmiön kohdalla, työhyvinvoinnin moniulotteisuuden korostamiseksi. Tulkinnassa edetään vastaajien taustatiedoista, toimintakulttuuriin ja sen osatekijöihin, mutta ilmiötä käsitellään siis myös osittain päällekkäisinä. Tästä johtuen sekä tutkittavan ilmiön moniulotteisuudesta johtuen, tulkintaosuuksissa käsitellään myös samaa ilmiötä sen eri kohdissa, eri näkökulmista käsin. Myös johtajuutta käsitellään näiden ilmiöiden lomassa. Tulkinnan loppupuolella käsitellään varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia, työn imua ja työpahoinvointia. Varsinaista johtopäätösten tekemistä vältetään tutkimuksen monitahoisen luonteen vuoksi. Päätelmiä pyritään kuitenkin tekemään esimerkiksi suhteessa aiempaan tutkimustietoon asiasta.

8.1 Varhaiskasvatuksen opettajien pysyvyys päiväkodissa -yhteys työhyvinvointiin

Vastaajien taustatiedoista selviää, että suurimmalla osalla vastaajista ei työkokemusta ole juuri ehtinyt kertyä, sillä suurin osa heistä vastaa olleensa työelämässä alle vuoden. Tästä huolimatta vastaajilla on kuitenkin kokemusta useammasta työpaikasta varhaiskasvatuksen uransa aikana. Jo tämä virittää pohtimaan syitä tähän; miksi näin mahtaa olla. Onkohan kyseessä työhyvinvointiin liittyvä seikka? Toisaalta vastaajat arvioivat pitävänsä työstään, toisaalta he arvioivat kokevansa työnsä lähes saman arvoisena sen kuormittavuuden suhteen. Onko työpaikan vaihtoon syynä se, että vastaajat eivät ole olleet tyytyväisiä työpaikkaansa? Vai eikö vakituisempaa työsuhdetta ei ole ollut tarjolla? Yleisessä keskustelussa on kuitenkin tullut julki se, että pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista on suorastaan pulaa. Toisin sanoen, töitä siis luulisi olevan tarjolla. Toisaalta kaikki kyselyyn vastanneet eivät olleet päteviä varhaiskasvatuksen opettajia, ja näin ollen eivät tästä syystä ole voineet jatkaa samassa työpaikassa pidempään.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) mainitsee nimittäin tilapäisen poikkeamisen mahdollisuuden varhaiskasvatuslain asettamista henkilöstöä koskevista kelpoisuusvaatimuksista. Jos tehtävään ei saada varhaiskasvatuslaissa mainittua kelpoista henkilöä, tehtävään voidaan ottaa enintään vuoden ajaksi kerrallaan henkilö, jolla on riittävät edellytykset ja taito kyseisen tehtävän hoitamiseen. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 33§.)

Vastaajat tuovat esille myös haastavien lasten sekä haastavien kasvatustilanteiden lisääntyneen määrän. Saattaa siis olla, että osa vastaajista väsy työssään kohdatessaan tilanteita, joista ei osaa luovia eteenpäin, ja ehkä siksi vaihtavat työpaikkaakin; ajatellen, että toisessa yksikössä tilanne olisi mahdollisesti erilainen. Rähän (2001) tutkimuksessa nousi esiin pienet lapset ja heidän oireilunsa, joka liittyy vuorovaikutuksen ongelmiin. Rähä myös esittelee onnistuneen vuorovaikutuksen elementtejä päiväkotiin. Tähän pro gradu -tutkielmaan vastanneista osalla ei välttämättä ole työkaluja onnistuneeseen vuorovaikutukseen lasten kanssa. Etenkään jos tällä osalla heistä ei ole pätevyyttä, eivätkä he välttämättä siksi omaa sellaista koulutuksen tuomaa ammattitaitoa, joka olisi oman työn tukena haastaviksi koetuissa kasvatustilanteissa. Karvin Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjassa (Vlasov ja muut 2018, 46) viitataan muun muassa Manningin ja muiden (2017) sekä Fukkinen & Lontin (2007) tutkimuksiin, jotka ovat osoittaneet, että varhaiskasvatushenkilöstön korkeammalla koulutustasolla on myönteinen vaikutus henkilöstön ammatillisiin asenteisiin, tietoihin ja taitoihin. Joten, voisi ajatella, että jos varhaiskasvatuksen opettajat omaisivat varhaiskasvatuslain (540/2108) määritelmän mukaisen kelpoisuuden työssään, saattaisi heillä myös olla paremmat työkalut työnsä haasteista selviytymiseen, mikä osaltaan lisäisi työhyvinvointia ja mahdollisesti vähentäisi työpaikan vaihtamistakin.

Ilmarisen (2006, 2012) Työkyky-talo-mallin mukaankin työelämän jatkuviin muutoksiin ja uusiin haasteisiin vastaaminen edellyttää elinikäistä oppimista ja oman osaamisen jatkuvaa päivittämistä. Työkyky-talo-mallin mukaan tämän merkitys työkyvylle nähdäänkin entistä tärkeämpänä. Jatko- ja täydennyskoulutuksen todetaan vahvistavan työkyky-talo-mallin toista, ammatillisen osaamisen kerrosta. Elinikäisen oppimisen edellytys asettaa toisaalta vaatimuksia myös organisaation

johtajaa ajatellen. Fonsénin (2014) tutkimuskin pedagogiseen johtajuuteen liittyen vahvistaa, että johtajuudella on merkitystä henkilökunnan pedagogista osaamistakin ajatellen; henkilökunnan yhteistyö mahdollistamalla lisätään myös henkilökunnan pedagogista osaamista.

Jos syynä vastaajien työpaikan vaihtoon ovat työhyvinvointiin ja etenkin työpahoinvointiin liittyvät seikat, niin saattaa olla, että asia liittyy työpaikan toimintakulttuuriin sekä työilmapiiriin. Työterveyslaitoksen työhyvinvointiin liittyvän tutkimuksen mukaan nimittäin työn imun kokemisen kannalta esimerkiksi juuri positiivisen työilmapiirin koettiin merkitsevän eniten (Hakanen ja muut 2019). Nislinin (2016) tutkimuksessa taasen ilmeni muun muassa, että tiimityöskentely vahvistaa sen jäsenten hyvinvointia, ja tällä taasen on yhteys laadukkaaseen pedagogiseen työhön. Jos henkilö ei kuitenkaan koe oikein kuuluvansa tiimiin, vaikuttaa se tiimin jäsenten yhteisyyden kokemukseen, mistä Kopakkalakin (2018) muun muassa puhuu. Tällöin tiimityöskentelykin jää ehkä noudattamaan vain Kopakkalan mainitsemaa tiimin ulkoista perustehtävää, jolloin tiimiin kuulumisen ei sen yksittäiselle jäsenelle ehkä tuotakaan niin suurta iloa tai merkitystä. Tässä pro gradu -tutkielmassa vastaajat kokevat tiimin merkityksen työssäjaksamisen kannalta erittäin merkitykselliseksi. Tämän perusteella voisi ajatella, että yhtenä syynä työpaikan vaihtoon saattaisi siis osalla vastaajista olla työpahoinvointi ja juuri työpaikan toimintakulttuuriin sekä työilmapiiriin liittyvät seikat.

8.2 Johtajat ja toimintakulttuuri -yhteys työhyvinvointiin

Varhaiskasvatuksen järjestäjällä sekä varhaiskasvatusta johtavilla henkilöillä on yhtenä tehtävänä myös päiväkodin toimintakulttuuriin vaikuttaminen sekä sen kehittäminen. Pedagoginen johtaminen antaa edellytykset tähän. (OPH 2018, 28.) Fonsénin (2014) tutkimuksen mukaan onkin tärkeää, että johtaja tuntee työyhteisönsä ja kuuntelee sitä. Johtajan vastuulla on yhteistyörakenteiden luominen, jotka mahdollistavat esimerkiksi henkilökunnan yhteiset keskustelu- ja suunnitteluhetket. Yhteistyö mahdollistamalla ja sitä toteuttamalla mahdollistetaan myös muun muassa jatkuva arvokeskustelu työyhteisössä. Arvot nähdään Fonsénin tutkimuksen mukaan vahvoina vaikuttajina koko työyhteisön

toiminnassa aina lapsen tasolle asti vaikuttaen. (Fonsén 2014.) Tässä pro gradu -tutkielmassa enemmistö vastaajista vastaa päiväkodin johtajan työskentelevän fyysisesti samoissa tiloissa päivittäin heidän kanssaan. Edellytykset pedagogiseen johtajuuteen ovat ainakin osittain tämän tutkielman puitteissa siis olemassa. Päiväkodin johtaja saattaa tämän tutkielman perusteella tuntea henkilökuntansa paremmin, kuin esimerkiksi päiväkodin johtaja, joka työskentelee osan viikosta yksikkönsä toisessa talossa, ja osan toisessa. Toisin sanoen mahdollisuus päivittäin tapahtuvaan vuorovaikutukseen henkilökunnan kanssa on olemassa. Toisaalta enemmistö vastaajista työskentelee suurissa, yli 100 lapsen päiväkodeissa, jolloin henkilökuntaakin on luonnollisesti enemmän. Tästä syystä johtuen vuorovaikutusta ei välttämättä kuitenkaan ole riittävästi henkilöstön ja johtajan välillä, jolloin pedagoginen johtajuuskaan ei välttämättä toteudu niin hyvin kuin sen pitäisi.

Vastaajien mukaan työhyvinvoinnin kannalta tärkeimmäksi seikaksi varhaiskasvatuksen opettajan työssä koetaan työyhteisöön, työilmapiiriin ja tiimiin liittyvät seikat. Kuten edellä tuli ilmi, on johtaja melko ratkaisevassakin asemassa sen suhteen, miten nämä asiat työpaikalla koetaan. Lisäksi johtajalta työhön saatu tuki koetaan vastaajien mukaan kolmanneksi merkittävimmäksi seikaksi työhyvinvointiin liittyen yhdessä sisäilman, vapaa-ajan ja työn ulkopuolisen sosiaalisen verkoston ohella. Näin ollen voidaankin todeta, että pedagogista johtajuutta työntekijöiden näkökulmasta tarvitaan myös heidän työhyvinvointinsa takaamiseksi. Päiväkodin johtaja tuntuisi tämän pro-gradu -tutkielman mukaan olevan verrattain merkitsevässäkin asemassa varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvoinnin kannalta. Tätä seikkaa tutkielman ei kuitenkaan lähtökohtaisesti ollut tarkoitus selvittää. Toisaalta tämä seikka rikastuttaa tutkielman ilmiön ymmärtämistä.

Myös Ilmarisen (2006, 2012) työkyky-talo-mallin mukaan, talon neljännessä kerroksessa esimiestyö ja johtaminen korostuu. Mallin mukaan, vastuu mallin neljännestä kerroksesta on esimiehillä. Ilmarinen toteaa myös, että esimiehetkin tarvitsevat tukea vaativalle työlleen niin henkilöstöltään kuin organisaation johdoltaakin. Tämä onkin erittäin tärkeää, sillä mallin neljäs kerros myös painaa kuvainnollisesti eniten, ja mitä painavampi tämä kerros on, sitä heikommin työhyvinvointiin liittyvät seikat on johtajuuden näkökulmasta hoidettu. Toisin sanoen, mitä

paremmin esimies organisaatiossa työnsä ja vastualueensa hoitaa, sitä kevyempi mallin neljäs kerros on, ja sitä vähemmän se painaa mallin muita kerroksia allaan. Näin ollen voidaan todeta, että sitä paremmin yksilö voi työssään, mitä kevyempi taakka (talon muita kerroksia) hänellä on kannettavanaan.

8.3 Tiimit ja toimintakulttuuri -yhteys työhyvinvointiin

Jo tutkimuskysymyksiä tälle pro gradu -tutkielmalle asetettaessa, luotiin oletta-
mus eli hypoteesi, että tiimi ja toimintakulttuuri liittyvät vahvasti varhaiskasvatuk-
sen opettajan työhyvinvointiin. Tätä olettamusta voidaan perustella oikeaksi, sillä
vastaajat ovat läpi kyselyn nostaneet juuri näiden asioiden merkitystä työhyvin-
voinnin tukijoina. Myös kyselyn muut tulokset tukevat tätä hypoteesia: suurin osa
vastaajista kertoo pitävänsä työstään, kokee omassa tiimissä työskentelyn erit-
täin antoisaksi ja tiimin merkityksen työssäjaksamisen kannalta erittäin merkityk-
selliseksi. Tiimityön merkitys työssäjaksamiseen nousee vahvasti esille vastaa-
jien kommentoissa, ja he nostivatkin runsaasti erilaisia seikkoja tiimin toimivuus-
desta esiin, kuvatakseen sitä, miten tiimityö käytännössä auttaa työssä jaksaa-
maan. Tämän kyselyn mukaan enemmistö vastaajista kokee oman tiiminsä hyvin
toimivaksi sekä kaikkien kyselyssä ilmenneiden tiimityön osa-alueiden hyvin to-
teutuviksi. Hyvin toimiva tiimi siis lisää sen jäsenten työhyvinvointia. Näin ollen
voisi myös ajatella, että sen jäsenet kokevat myös Hakasen (2004) tutkimaa työn
imua, jossa on kyse aidosta työstä iloitsemisesta ja nauttimisesta. Varhaiskasva-
tussuunnitelman perusteiden (OPH 2018) mukaan varhaiskasvatuksen toiminta-
kulttuuri vaikuttaa suoraan sen laatuun. Näin ollen voidaan myös todeta, että jos
tämän tutkielman vastaajat kokevat toimintakulttuurin tiimin tasolla hyväksi, pa-
rantaa se myös varhaiskasvatuksen laatua.

On ymmärrettävää, että suurin osa vastaajista kokee, että halukkuutta ja tarvetta
tiimityön kehittämiseen tai muuttamiseen ei ole, sillä suurin osa heistä kokee tii-
mityön erittäin antoisaksi ja hyvin toimivaksi. Vastaajien joukosta löytyy kuitenkin
myös niitä, joiden mielestä omassa tiimissä on seikkoja, jotka eivät toimi, ja joissa
tiimityön kehittämiseen ja muuttamiseen todetaan olevan tarvetta. Nämä vastaa-
jat nostavat tiimin toimimattomuuteen liittyen esille avoimissa vastauksissaan

(64kpl) muun muassa kyselyn ajankohdan (alkusyksy ja uudet tiimit), työnjakoon, ammattitaitoon, toimintakulttuuriin, tiimin jäsenten persoonien erilaisuuteen sekä tiimin jäsenten väliseen luottamuspulaan liittyviä seikkoja. Tiimityön kehittämisen kohteiksi vastaajat mainitsevatkin muun muassa yhteisesti sovituista asioista kiinni pitämisen, muutosta niihin asioihin, jotka tiimissä eivät toimi sekä tiimin jäsenten pysyvyyden.

Schein & Schein (2016) puhuvat kulttuurin voimakkuudesta, joka on riippuvainen muun muassa ryhmän jäsenten pysyvyydestä sekä ajan pituudesta. Ryhmään voi kehittyä oppimisprosessin kautta kulttuuria vain, jos sen jäsenet ovat jakaneet historiaa keskenään. Näin ollen voidaan todeta, että todellinen ryhmäytyminen jää vastaajien mukaan todennäköisesti ikään kuin kesken, jos tiimi ei saa toimia tarpeeksi pitkään samalla kokoonpanolla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan myös lapsen tunteminen edellyttää pysyvyyttä. Pysyvyyttä nimenomaan lapsen ja henkilöstön välisten vuorovaikutussuhteiden välillä. (OPH 2018.) Voidaankin todeta, että jos tiimien kokoonpanot vaihtuvat usein, myös tämä vuorovaikutussuhde saattaa vahingoittua, eikä lapsen etu välttämättä toteudu optimaalisella tavalla. Kuten Rähän (2001) tutkimuksestakin ilmeni, vaikeudet lapsen vuorovaikutussuhteissa saattavat johtaa ongelmiin lapsen kiintymyssuhteessa. Tämä taas saattaa Rähän mukaan näkyä myöhemmin esimerkiksi käyttäytymisen pulmina. Tämän pro gradu -tutkielmankin vastaajat toteavat haastavien kasvatustilanteiden lisääntyneen, kuten jo edellä ilmeni. Kaiken tämän valossa voisikin ajatella, että tiimin jäsenten vaihtuvuus saattaa lisätä ryhmäytymisen ongelmaa tiimissä. Tämä taas saattaa vaarantaa vuorovaikutussuhteen pysyvyyden lapsen ja henkilöstön välillä. Mikä puolestaan saattaa vaikuttaa lapsen kiintymyssuhteeseen, joka aiheuttaisi vastaajien kokemaan lapsen haastavaa käyttäytymistä. Näkemystä puoltaa myös Pakarisen ja muiden (2010) tutkimus, jonka mukaan opettajan emotionaalinen uupuminen saattaa johtaa vuorovaikutustilanteiden välttelyyn oppilaiden kanssa sekä heikentää opettajien sensitiivisyyttä vuorovaikutustilanteessa.

Muun muassa Belbin (1993) tuo vuorovaikutussuhteisiin liittyvässä rooliluokituksessaan esiin sen, että ryhmässä toimiminen vaikuttaa yksilön roolin valintaan ja siinä toimimiseen. Belbin vertaa yksilöille täysin uutta ryhmätilannetta sekä

yksilölle jo hyvin tuttua ryhmätilannetta, ja avaa näiden tilanteiden vaikutusta ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen yksilön roolin valinnan kautta. Tämän tutkielman vastaajat kokevat työhyvinvointia heikentävänä tekijänä sen, että tiimi ei ole pysyvä, ja sen, että vuodenaikaan nähden työskentelee uudessa tiimissä. Lisäksi vastaajat mainitsevat luottamuspulasta tiimityöskentelyssä. Tätä tiimiin liittyvää, työhyvinvointiin liittyvää ilmiötä voidaan avata esimerkiksi juuri Belbinin (1993) rooliluokituksen avulla, vertaamalla ryhmää, joka on toiminut vain vähän aikaa yhdessä ryhmään, joka on toiminut jo pitkään yhdessä. Uudessa tilanteessa, joka osalla vastaajillakin vuodenaikaan nähden oli, ei ole vielä selkeitä rooleja, eikä yksilön entinen, hänelle tuttu rooli välttämättä sovi tähän uuteen ryhmään ja sen mukanaan tuomaan tilanteeseen. Eli jo alkuvaiheessa, tiimiä muodostettaessa, yksilöt joutuvat testaamaan eri rooleja. Jos taas tilanne on se, että vain yksi tiimin jäsen vaihtuu, ja koko muu tiimi on työskennellyt pitkään yhdessä, sen jäsenten roolit ovat Belbinin mukaan saattaneet jäykistyä. Yksilön rooli ei poistukaan ryhmästä, vaikka yksilö itse siitä poistuisikin. Tämä taasen asettaa haasteita tiimiin tulevalle, uudelle yksilölle. Voisikin siis ajatella, että etenkin tässä jälkimmäisessä tilanteessa yksilö on työhyvinvoinnin kannalta melko lujilla. Tiimin uusin jäsen joutuu Belbinin mukaan kokemaan rooliodotuksia, jotka liittyvät muun tiimin taholta tiimistä poistuneeseen henkilöön.

Katzenbach & Smith (1993) esittelevät mallin tiimityöskentelyyn vaikuttavista asioista. Jos tiimityön jokin osa-alue jää vajavaiseksi, ei tiimityöskentelykään toteudu optimaalisesti. Näin ollen voitaisiin ajatella, että jos tiimit vaihtuvat, kuten kyselyn vastaajat toivat ilmi, saattaa se vaikuttaa tiimityön osa-alueista jäsenten vastuun ja velvollisuuden osa-alueen lisäksi sitoutumisen osa-alueeseen: Uusi tiimi ei välttämättä koe niin suurta yhteenkuuluvuuden tunnetta, että se pystyisi kantamaan työstään vastuun. Tämä vaikuttaa myös suoraan tiimin jäsenten yksilölliseen vastuuseen sitä heikentävästi. Lisäksi uusi tiimi ei välttämättä ole työhönsä myöskään niin sitoutunut, jos sen jäsenet eivät koe päämääräänsä merkitykselliseksi. Mallissa itse ”tiimiytyminen” tapahtuu suoritusten kautta sekä vahvistavat sitä. Näin ollen voitaisiin ajatella, että tiimin pysyvyys lisäisi työhyvinvointia sekä tiimille asetettujen roolien, että myös itse tiimityön näkökulmasta.

8.4 Työhyvinvoinnin monet ulottuvuudet

Virolainen (2012) nostaa esiin sen, että työhyvinvointi tulee tarkastella kokonaisvaltaisena ilmiönä, jossa kaikki sen osa-alueet liittyvät toisiinsa, myös toisiinsa vaikuttaen. Työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisuus ilmiönä on tullut esiin myös pitkin tätä tutkielmaa sekä etenkin kyselyyn vastanneiden keskuudessa. Tämä näkyy esimerkiksi webropol -kyselyn kysymyksessä 20, jossa kysymyksen sisältämän listan kaikki asiat liittyivät työhyvinvointiin. Tällä kysymyksen asettelulla (”Arvioi ne asiat, jotka liittyvät työhyvinvointiin...”) haluttiin selvittää vastaajilta, kokevatko myös he niin, että kaikki nämä asiat liittyvät työhyvinvointiin. Vastaajat arvottivat kaikki kysymyksen 20 sisältämän listan kohdat, joten he jakavat saman näkemyksen työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisuudesta ja sen moniulotteisuudesta. Vastauksen joukossa ilmenee myös Virolaisen (2012) esille tuoma asia, miten esimerkiksi puutteet jossakin työhyvinvoinnin osa-alueessa heijastuvat herkästi myös sen toisiin osa-alueisiin.

Vastaajat pitävät työstään varhaiskasvatuksen opettajana. Työn parhaimpina asioina pidetään lapsia sekä heihin liittyviä asioita, kuten sitä, että näkee lasten kehityksen ja edistyksen sekä saa olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Ja kuten edellä on jo ilmennytkin, myös työyhteisöön liittyvät seikat nostettiin työn parhaimpiin puoliin, ja vastaajat kokevat etenkin tiimin ja työilmapiirin olevan työn parhainta antia. Myös varhaiskasvatuksen opettajan työn ominaisuuksiin liittyviä seikkoja arvostetaan, ja työn itsenäisyys, luovuus ja monipuolisuus koetaankin työn parhaimpiin puoliin kuuluvina seikkoina. Feldt ja muut (2012) viittaavatkin Karasekin (1979) työn vaatimus-hallinta -malliin (JCD model), jossa työn hallintaan nähdään kuuluvan työntekijän osallistumismahdollisuudet ja omaa työtä koskeva päätöksenteko sekä työntekijän mahdollisuudet vaikuttaa työnsä sisältöön. Feldt ja muut jatkavat edelleen Karasekin malliin viitaten, että työn hallinnan ja työn vaatimusten keskinäisellä suhteella kuvataan työn haitallista kuormitusta. Näin ollen voidaan siis todeta, että tämän tutkielman vastaajien esille tuomat seikat varhaiskasvatuksen työn ominaisuuksista lisäävät varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia, sillä heidän työn hallintansa on tältä osin hyvää. Tämä taas tasapainottaa suhdetta varhaiskasvatuksen opettajan työn vaatimukseen nähden.

8.4.1 Työn yhteiskunnallinen arvostus -yhteys toimintakulttuuriin ja työhyvinvointiin

Toimintakulttuurin ja työhyvinvoinnin yhteydessä vastaajat nostavat esiin myös muita varhaiskasvatuksen opettajan työhön ja työhyvinvointiin sekä päiväkodin toimintakulttuuriin vaikuttavia näkökulmia. He mainitsevat muun muassa yhteiskunnallisen näkökulman (esimerkiksi palkkaus), työn ulkoiset edellytykset (esimerkiksi sisäilman laatu) sekä työntekijän oman vastuun (esimerkiksi terveytensä suhteen). Yhteiskunnallista vaikutusta yksilön kokemaan työhyvinvointiin voidaan pohtia esimerkiksi Ilmarisen (2006, 2012) työkyky-talo-mallin kolmannen, arvojen, asenteiden ja motivaation kerroksen kautta. Mallin kolmatta kerrosta voidaan pitää alttiina vaikutteille, ja siihen vaikuttaa esimerkiksi yksilön kokemus siitä, onko hän saanut arvostusta työssään. Jos varhaiskasvatuksen opettajan työn arvostus ei näy yhteiskunnallisella tasolla esimerkiksi palkkauksessa, ei se juurikaan vaikuta kehittävästi tai nostavasti yksilön kokemaan työn arvostukseen. Tätä kautta yksilö saattaa kokea työnsä vähemmän merkittävänä, sillä hän muodostaa oman käsityksensä työhönsä muun muassa juuri siihen liitettyjen ja julki-tuotujen arvojen sekä asenteiden kautta. Tällöin yksilön sitoutuminen työhön sekä motivaatio työtä kohtaan heikkenee, ja työhyvinvoinnin voidaan Ilmarisen mallin mukaan nähdä laskevan.

8.4.2 Työntekijän vastuu itsestään

Vastaajien esille nostama työntekijän oma vastuu on erittäin oleellinen seikka työhyvinvoinnin kannalta. Ilmarisen (2006, 2012) työkyky-talo-mallissakin todetaan, että työntekijä voi huolehtia omista voimavaroistaan ja niiden riittävydestä panostamalla niiden vahvistamiseksi. Muun muassa yksilön tottumukset ja elintavat vaikuttavat mallin ensimmäiseen, terveyden ja toimintakyvyn kerrokseen. Tätä kerrosta voidaankin vahvistaa esimerkiksi terveyttä edistävillä elämäntavoilla. Yksi tapa on esimerkiksi akuutin stressin purkaminen, mihin Kopakkalakin (2018) viittaa. Kopakkala mainitseekin, että elimistön normaalitilaan palauttaminen akuutin stressin aiheuttamasta, vallalla olevasta valppaustilasta, vaatii purkautuakseen esimerkiksi riittävän liikuntasuorituksen kyllin usein. Näin ollen

yksilön työhyvinvointi vahvistuu, ja samalla myös hänen toimintakykynsä. Ilmarisen (2006, 2012) mukaan yksilön lisääntynyt toimintakyky antaa myös suuremmat mahdollisuudet kehittää omaa työkykyä, mikä taasen lisää yksilön työhyvinvointia.

Stressin yksilöllinen kokeminen tulee ilmi muun muassa Sonnentag & Fresen (2004) ajatuksissa, joiden mukaan kaikki eivät reagoi samaan stressitekijään samoin. Lisäksi yksilön selviytymisyrittämisellä saattaa olla vaikutusta yksilön tapaan reagoida tähän stressitekijään, jolloin yksilön stressireaktiokin saattaa muuttua. Folkman ja Moskowitz (2004) viittaavat Lazaruksen (1966) malliin, joka auttaa selvittämään, miksi yksilöiden välillä on eroja tässä asiassa; eli siinä, mikä koetaan stressaavaksi ja miten siihen tilanteeseen mukaututaan. Edelleen Lazarukseen viitaten Folkman ja Moskowitz avaavat asiaa 'appraisal' ja 'coping' termien avulla, joilla viitataan yksilön tekemään tilannearvioon sekä ajatus- ja käyttäytymismalleihin stressaavassa tilanteessa. Stressiä vähentäviin, yksilöllisiin voimavaroihin kuuluukin esimerkiksi terveys (Manka & Manka 2018). Voidaankin todeta, että työntekijä on siis myös itse osittain vastuussa työhyvinvoinnistaan, ja työhyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että tämä asia tiedostetaan, kuten tämän tutkielman vastaajat tiedostavat.

8.5 Työn imussa työn kuormittaessa

Vaikka vastaajat pitävät työstään varhaiskasvatuksen opettajana, arvioivat he työn kuormittavuuden keskimääräisesti samalle tasolle työstä pitämisen kanssa: Varhaiskasvatuksen opettajan työ saa keskiarvosanan 8, ja toisaalta myös keskiarvosanan 7,5 sen kuormittavuuden suhteen. Näin ollen vastaajat kokevat varhaiskasvatuksen opettajan työn enemmän kuormittavaksi kuin ei kuormittavaksi työksi. Suuret lapsiryhmät, resurssien ja ajan puute, töiden lisääntyminen (muun muassa kirjalliset työt), työsuhte-etujen vähäisyys, huono työergonomia sekä haastavat lapset ovat tekijöitä, jotka vastaajat kokevat työssään varhaiskasvatuksen opettajana kuormittavimmiksi asioiksi.

Vaikka varhaiskasvatuksen opettajan työ koetaan kuormittavana, ja siihen liitetään työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä, halutaan tätä työtä kuitenkin tehdä. Viimeisessä webropol -kyselyn kysymyksessä tiedusteltiin syitä siihen, miksi varhaiskasvatuksen opettajana halutaan kuitenkin työskennellä. Kysymykseen vastasi lähes kaikki vastaajat, vaikka sitä ei oltu asetettu pakolliseksi kysymykseksi. Näin ollen voidaan päätellä, että vastaajat kokevat tämän kysymyksen tärkeäksi, mikä taasen heijastelee siihen, että vastaajat kokevat myös tekemänsä työn tärkeäksi. Suurin osa vastaajista perustelee työvalintaansa kutsumusammatin ja lasten kautta. Tämä joukko kokee työnsä tärkeäksi ja monipuoliseksi. Lisäksi näin vastanneet kokevat olevansa työssään hyviä. Tämä joukko vastaajia on mitä todennäköisemmin se joukko, joka siis kokee Hakasenkin (2004) tutkimaa työn imua, jossa siis on kyse aidosta työstä iloitsemisesta ja siitä nauttimisesta. Schaufeli & Bakker (2004) määrittelevät työn imun myönteiseksi, mieltä täydentäväksi ja suhteellisen pysyväksi, työorientoituneeksi mielentilaksi. Schaufeli & Bakker sisällyttävät työn imuun muun muassa tarmokkuuden käsitteen, jolla kuvataan tilaa, jossa yksilö tekee työtään sinnikkäästi, jopa haasteita kohdattaessaan. Tämän valossa voitaisiinkin ajatella, että tämän pro gradu -tutkielman kyselyyn vastanneet kokevat työn imua, sillä tätä työtä halutaan sen kuormittavuudesta huolimatta kuitenkin tehdä, työstä pidetään ja siinä nähdään monia hyviä puolia.

Positiivisesta psykologiasta haarautuvan hyvinvointiteorian (Seligman 2013) valossa tähän kyselyyn vastanneiden kokemusta työhyvinvoinnista voisi kuvata PERMA -teorian esittämällä kukoistuksen tilalla, minkä vastaajat siis ovat vastaustensa perusteella saavuttaneet. Ainakin osa heistä. Kukoistuksen tila on mahdollista saavuttaa vain, jos sen viisi mitattavaa elementtiä (positiiviset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavutukset / saavuttaminen) täyttyvät. Kaikissa tämän tutkielman vastauksissa, joissa kuvataan varhaiskasvatuksen opettajan työn hyviä puolia, vastauksista on löydettävissä myös PERMA -teorian elementit. Kaikista vastauksista huokuu positiivisuus, ja muutkin PERMA -teorian osa-alueet limittyvät vastauksissa toisiinsa.

”Mukava työyhteisö, töihin on kiva mennä”

”Ihanat lapset ja työporukka”

”Tiimin tuki”

”aidot, elämän myönteiset lapset, jotka tulevat kirkkain silmin aamuisin päiväkotiin.”

”Työn positiivinen vaikutus lapsiin”

”lapsen onnistuminen asiassa jota ollaan harjoiteltu paljon.”

”Nähdä lasten innostuvan uuden oppimisesta”

”On mahtavaa nähdä, miten pystyy hyvällä vuorovaikutuksella ja itsetuntokasvatuksella saamaan lapsessa aikaan suotuisaa kehitystä.”

”Lapsen ilo ja oppimisen seuraaminen”

”Oma päätävävalta”

”Itsensä toteuttaminen, että tuntee työnsä merkitykselliseksi”

”Monipuolisuus”

”Itsensä toteuttaminen, omien vahvuuksien käyttäminen, vapaa tapa työskennellä ryhmäkohtaisesti”

”Erilaiset haasteet”

”Opettajana kasvaminen ja osaaminen”

8.6 Yhteenvetoa

Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan työn imun kannalta työn voimavarat, työnantajan antama palaute hyvin tehdystä työstä sekä positiivinen työilmapiiri koettiin merkitsevän eniten (Hakala ja muut 2019). Nämä seikat ovat nähtävissä myös tämän tutkielman annissa. Työn imun kannalta on tärkeää, että työntekijöillä on tarpeeksi resursseja käytössään työssään eivätkä työn asettamat vaatimukset ole heille liian korkeita. Työn asettamat vaatimukset (kiire, aikapaine) ja työn määrä koettiin merkittävimpinä työuupumuksen aiheuttajina. (Hakanen ja muut 2019.) Nämä seikat tulivat ilmi myös tässä pro gradu -tutkielmassa, kun vastaajilta tiedusteltiin kaikkein kuormittavimpia tekijöitä heidän työssään. Aikapaine saattaa tässä tutkielmassa näkyä myös kyselyn avoimissa vastauksissa, joista tähän tutkielmaan on lainattu vastaajien suoria lainauksia. Näissä suorissa

lainauksissa on melko paljon kirjoitusvirheitä, mikä saattaa puoltaa kiireen tuntua vastatessa. Lisäksi kyselyn vastausprosentti jäi melko alhaiseksi, mikä puoltaisi osaltaan myös vastaajien kokemaa aikapainetta sekä työn lisääntyntä määrää esimerkiksi kirjallisten töiden puitteissa.

Tämän pro gradu -tutkielman parhain anti on työhyvinvoinnin monitahoisuuden syventäminen. Moni työhyvinvointiin liittyvä seikka näyttäytyy tämän tutkielmankin perusteella olevan yhteydessä toisiinsa, ja myös niihin vaikuttaen. Kuten Virolainenkin (2012) tuo ilmi tarkastellessaan työhyvinvointia kokonaisvaltaisena ilmiönä, jossa kaikki sen osa-alueet liittyvät toisiinsa, myös toisiinsa vaikuttaen. Tässä tutkielmassa työhyvinvoinnin kannalta merkittävimmiksi seikoiksi nousevat tiimi, toimintakulttuuri sekä johtajan vastuu. Johtaja on tämän tutkielman puitteissa melko suuressakin asemassa työpaikan toimintakulttuurin muodostumisen sekä työntekijän hyvinvoinnin näkökulmasta katsottuna. Vastaajat yhdistävät tiimin vahvasti toimintakulttuuriin. Tiimityön merkitys työhyvinvoinnin kannalta korostuu tässä tutkielmassa, ja se koetaankin tämän tutkielman valossa tukevan työhyvinvointia. Näin ollen tiimin tasolla toteutuvan hyvän toimintakulttuurin voidaan todeta vaikuttavan myös suoraan varhaiskasvatuksen laatuun (OPH 2018). Toisaalta tiimin merkitys korostuu myös työpahoinvoinnin näkökulmasta, sillä vastaajat eivät koe tiimiä pysyväksi. Tiimin jäsenten vaihtuvuus taas tuo omat, työhyvinvointia heikentävät puolensa tiimin jäsenten väliseen vuorovaikutukseen sekä toimintakulttuuriin tiimin tasolla.

Varhaiskasvatuksen opettajat pitävät työstään, vaikka kokevatkin sen samanaikaisesti myös kuormittavana. Osittain työhyvinvointia lisää hyvin toimiva tiimi, osittain oman työn ominaispiirteet työn hallintaa vahvistaen. Vastaajien kommentista huokuu työn imu sekä positiivisen psykologian hyvinvointiteorian kukoistuksen tila, mitkä vahvistavat tulkintaa siitä, että tästä työstä pidetään. Vahva tätä puoltava ilmiö on myös se, että kaikista 149 vastaajasta 143 varhaiskasvatuksen opettajaa halusi vapaaehtoisesti kertoa avoimessa vastauksessa syyn sille, miksi tekee tätä työtä.

9 POHDINTAA

Tässä kappaleessa ruoditaan tätä pro gradu -tutkielmaa sekä sen tekemisprosessia eettisestä näkökulmasta. Lisäksi pohditaan tutkielman reliabiliteettiin ja validiteettiin liittyviä seikkoja. Kappaleen lopussa mietitään myös jatkotutkimuksen aiheita suhteessa tämän pro gradu -tutkielman aiheeseen.

9.1 Eettinen näkökulma tehtyyn tutkielmaan

Tutkimuksella on tietyt tavoitteet, tietty prosessi, miten se etenee ja tietty lopputulos. Näitä seikkoja tavoitellessaan tutkija törmää myös eettisiin seikkoihin. Tutkijan tulee ennakoita nämä eettiset näkökulmat, sillä tutkimuksen edetessä eettisiä kysymyksiä tulee vastaan koko ajan lisää. Kun tutkija näitä eettisiä kysymyksiä kohtaa, hänen tulee käyttää valintaa ja osattava ratkaista ne eettisesti hyväksytysti. Eettiset näkökulmat tulevat esiin esimerkiksi tutkittavien, tutkimukseen käytettävien menetelmien, aineiston keruun ja säilyttämisen kohdalla. Eettinen päätöksenteko on pitkälti tutkijan vastuulla, ja nojaakin tutkijan tulkintoihin eettisistä periaatteista ja tulkinnoista. Eettisten näkökulmien huomioinnin voidaan siis nähdä olevan osa tutkijan ammattitaitoa ja herkkyyttä sekä valintaa. Tutkijan on itse tunnistettava eettiset seikat omassa tutkimuksessaan. (Eskola & Suoranta 1998, 40-46; Kimmel 1988, 26-41.)

Tämän pro gradu -tutkielman eettisyyttä voidaan lähteä pohtimaan tutkimuslupaanomuksesta. Tutkimuslupa ja suostumus pitää olla sekä viranomaisilta, että tutkittavilta (Eskola & Suoranta 1998, 40). Turun kaupungin suhtautumista mahdolliseen tutkielmaan kysyttiin suoraan silloiselta varhaiskasvatuksen palvelualuejohtajalta Maija-Liisa Rantaselta keväällä 2019. Tämä oli luontevaa, sillä tutkielman tekijä suoritti tuolloin opintoihinsa liittyvää hallinnon harjoittelua Turun varhaiskasvatuksen hallinnossa, ja oli hänen kanssaan tekemisissä muutenkin. Rantanen antoi asiaan suullisen suostumuksensa, ja koki tutkielman aiheen olevan ajankohtainen, ja mahdollisesti hyödyllinenkin. Rantanen pyysi tutkielman suhteen toimimaan protokollan mukaisesti, ja tekemään sähköisen tutkimuslupa-

anomuksen (liite 3) Turun kaupungin nettisivujen kautta sekä toimittamaan sen tutkimussuunnitelman kanssa johdon sihteerille, A. Grönroosille, kenen vastuulla nämä asiat ovat. Näin toimittiin ja lupa saatiin.

Eettisten periaatteiden mukaisesti myös tutkimuksen kohteena olevilta pitää saada tietoinen suostumus tutkimukseen. Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetään käsitettä 'informed consent', jolla tarkoitetaan tutkittavan itsemääräämisoikeudesta ja vapaudesta kumpuavaa tietoista suostumusta antaa lupa omasta osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvia on tämän vuoksi informoitava tutkimuksesta tarpeeksi laajasti, jotta he ymmärtävät, mihin ovat osallistumassa. Tutkittavat pitää tehdä tietoisiksi myös siitä, että heillä on myös oikeus olla osallistumatta tutkimukseen. Toisin sanoen tutkimuksen tekijän tulee harkita yksilön oikeuksia tarkkaan tutkimusta suunnitellessaan. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 52-55; Kimmel 1988, 28-30.) Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimuksen mahdolliset osallistujat saivat sähköpostiinsa webropol -kyselyn sähköisellä linkillä. Ennen linkkiä sähköpostikentässä oli kuitenkin tietoa käsillä olevasta tutkielmasta sekä sen käytännön toteutuksesta, joten kaikki mahdolliset osallistujat saivat tietoa tutkielmasta tällä tavoin. Lisäksi sähköpostikentässä luki tutkielman tekijän tiedot, sekä maininta siitä, että jos osallistuja haluaa kysyä tutkielman tekijältä jotain tutkimukseen liittyvää, yhteydenotto onnistuu sähköpostitse. Varsinaisesti osallistujien tietoinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta saatiin kysymällä sitä heiltä suoraan webropol -kyselyn ensimmäisessä kysymyksessä, joka oli pakollinen. Toisin sanoen kyselyssä ei päässyt etenemään, ellei ensin antanut suostumustaan. Lisäksi tällä webropol -kyselyn ensimmäisellä sivulla oli tarkempaa informaatiota käsillä olevasta tutkimuksesta. Kaikki oli siis pyritty tekemään osallistujien kannalta mahdollisimman läpinäkyväksi.

Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus yksityisyyteen, anonymiteettiin sekä luottamuksellisuuteen. Nämä osa-alueet limittyvät osittain myös käsitteen 'informed consent' kanssa. Osallistujan yksityisyydessä on kyselytutkimusta tehtäessä huomioitava muun muassa se, mitä tietoa häneltä kysytään, ja onko kaikki kysymykset sekä niistä saatu tieto tarpeellista tutkimuksen kannalta. Jotkin tiedot koetaan nimittäin vastaajan näkökulmasta henkilökohtaisemmiksi kuin toiset, ja esimerkiksi uskonnollisen vakaumuksen tiedusteleminen koetaan vastaajan

näkökulmasta henkilökohtaisemmaksi kuin vaikkapa kysymys ammatista. Anonymiteetilla tarkoitetaan luottamuksellista sopimusta osallistujien ja tutkimuksen tekijän välillä. Sopimus sisältää sen, että tutkimukseen osallistujat voivat olla täysin varmoja siitä, että heidän avullaan saatu tieto ei paljasta kenenkään henkilöllisyyttä. Tämä tulee huomioida myös tutkimusaineistoa järjestettäessä, koodatessa ja säilytettäessä. Kaiken tutkimusta varten siihen osallistuneiden avulla kerätyn tiedon tulee olla jäljittämättömissä. Anonymiteetti käsite sulautuu osittain yhteen luottamuksellisuuden käsitteen kanssa. Luottamuksellisuuden tärkein tarkoitus on suojata tutkimukseen osallistuvia. (Cohen ja muut 2007, 63-65.) Kuten jo edellä ilmeni, tässä pro gradu -tutkielmassa nämä kaikki seikat on pyritty huomioimaan mahdollisimman hyvin, ja mahdollisia osallistujia on pyritty informoimaan tutkimuksesta sekä aineiston keräämisestä, tiedon säilyttämisestä sekä tuhoamisesta mahdollisimman tarkasti. Lisäksi tässä tutkielmassa pyrittiin kiinnittämään erityistä tarkkuutta siihen, mitä mahdollisilta vastaajilta kysytään, ja miksi.

9.2 Tutkielman reliabiliteetti ja validiteetti

Vaikka virheiden syntymistä pyritään tutkimuksen tekemisessä välttämään, vaihtelevat tulosten luotettavuus sekä tarkoituksenmukaisuus siitä huolimatta. Siksi tutkimusten luotettavuutta pyritäänkin arvioimaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus käsillä olevasta tutkimuksesta sen toteuttamisen eri vaiheista. Tämä tarkkuuden vaatimus pätee myös tulosten tulkintaan, ja tutkijan tulisikin kertoa, millä perustein hän tulkintoja esittää, ja millä hän perustelee johtopäätöksensä. Termillä reliabiliteetti kuvataan tutkimuksen luotettavuutta sekä tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Reliabiliteetilla tarkoitetaan myös mittaustulosten toistettavuutta. (Hirsjärvi ja muut 2018, 231-232.) Reliabiliteetin käsite nähdään hieman eri tavoin kvantitatiivisessa ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen reliabiliteetin vaatimus on tutkimuksen täsmälleen samanlainen toisinto. Tällöin oletetaan, että jos toiseen tutkimukseen käytetään samaa tutkimusmenetelmää ja samaa tutkimusotantaa, pitäisi tulosten tässä toisessakin tutkimuksessa olla samat. Kvantitatiiviselle tutkimukselle onkin ominaista tutkittavan ilmiön tiukka kontrollointi, jotta tämä on mahdollista. Kvalitatiivisessa

tutkimuksessa reliabiliteetti nähdään kuitenkin joustavampana seikkana tutkimustavasta johtuen. Näin ollen kvalitatiivisen tutkimuksen osalta tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, mitä oikeasti tutkimustilanteessa tapahtuu, ja miten se suhteutuu kerättyyn tutkimusaineistoon tuossa tilanteessa. Kvalitatiiviselle tutkimukselle onkin tyypillistä, tulkinnasta johtuen, että kahden eri tutkijan löydökset samasta tutkimustilanteesta ovat täysin erilaiset, ja tästä huolimatta molemmat yhtä luotettavia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet osittain myös limittyvät. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen reliabiliteetti nojaa todelliseen elämään, omaa tilannekohtaisia piirteitä ja on autenttinen, yksityiskohtainen sekä rehellinen. Reliabiliteetti näkyy myös siinä, että kvalitatiivinen tutkimus ulottuu syvällekin vastaajiin sekä on merkityksellistä heille. (Cohen ja muut 2007, 146, 148-149.)

Reliabiliteettia tässä pro gradu -tutkielmassa lisää se, että läpi koko tutkielmaprosessin, siitä on pyritty tekemään mahdollisimman läpinäkyvää, ja tutkielmaa on pyritty selvittämään tarkkaan auki sen jokaisessa vaiheessa. Periaatteessa tutkielma on myös toistettavissa, sillä saman kyselyn voi lähettää uudelleen esimerkiksi toisen kaupungin varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Uskon tämän tutkielman koskettaneen vastaajia, sillä sen aihe on ajankohtainen ja merkityksellinen. Toisaalta tutkielman reliabiliteettia heikensi se, että siitä saatiin myös sattumanvaraisia tuloksia esimerkiksi tiimin rakenteeseen liittyen, sillä osa vastaajista vastasi tähän kysymykseen koulutustaustaisesti. Tämä seikka liittyy tietysti itse kyselyyn ja sen kysymysten muotoiluun, ja onkin näin ollen yhteydessä myös tämän tutkielman validiteettiin. Toisaalta tässä tutkielmassa lähtökohtana oli tarkka harkinta sen eettisestä perustasta johtuen, minkä vuoksi jokainen kysymys harkittiin tarkkaan. Tämä tarkka harkinta kysymysten suhteen saattoi aiheuttaa sen, että jotain oleellista (esimerkiksi koulutustausta) jäi kysymättä. Tämä taas heikentää tutkimuksen reliabiliteettia ja myös validiteettia.

Validiteetti on merkki vaikuttavasta tutkimuksesta. Jos tutkimus ei ole validi, sitä voidaan pitää hyödyttömänä ja merkityksettömänä. Validius on ikään kuin vaatimus tutkimukselle, mikä tutkimuksen pitää täyttää. Alun perin validiteetin käsite tarkoitti lyhykäisyydessään sitä, että tutkimuksessa käytetty mittari mittasi juuri oikeaa asiaa, ja oli näin ollen oikein valittu tähän tarkoitukseen. Sittemmin

validiteetin käsite tutkimuksessa on laajentunut. Tutkimuksen validiteetin voidaan pitää sisällään useita eri näkökulmia; sillä voidaan viitata esimerkiksi tutkimuksen sisällön, ennustusten ja seurausten tai tutkimuksessa käytetyn teorian validiteettiin. Ollakseen validi, tutkimuksen pitää täyttää tiettyjä kriteerejä, ja sen tulee olla muun muassa kontrolloitavissa siten, että se on toistettava ja ennustettavissa oleva. Tutkimuksen validiteettia lisäävät muun muassa oikeanlaisen tutkimusmenetelmän valinta tutkimuskysymyksiin vastaamiseen, sopivan tavan valinta sekä tutkimusaineiston keräämiseen ja tutkimusaineiston käsittelyyn sekä sen tiedostaminen, että kaikkia tutkijan omia ennakoasenteita, -käsityksiä ja -olettamuksia tulee välttää. (Cohen ja muut 2007, 133-134, 144.) Mittarit ja menetelmät eivät aina vastaakaan sitä todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa. Kyselylomakkeiden kysymyksissä on esimerkiksi vaaran se, että tutkittavat ovat ymmärtäneen lomakkeen kysymyksiä toisella tavalla kuin tutkija on ne tarkoittanut. Jos tutkija edelleen käsittelee näitä vastauksia oman, alkuperäisen ajatustansa mukaisesti, ei tuloksia voida pitää pätevänä, eli valideina. (Hirsjärvi ja muut 2018, 231-232.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa webropol -kyselylomakkeen kysymykset oli rakennettu varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta, joille kysely oli osoitettukin. Kyselyn kieli ja sanasto oli siis samaa tutkielman tekijän ja siihen osallistuneiden kanssa, mikä lisäsi tutkielman validiteettia. Päiväkodin toimintakulttuurin vaikutus varhaiskasvatukseen työhyvinvointiin jäi vastausten osuudessa kuitenkin vähäiseksi. Näin jälkikäteen pohdittuna, toimintakulttuurin käsitettä olisi pitänyt avata kyselyssä enemmän, sekä tehdä siihen liittyviä tarkentavia kysymyksiä. Toimintakulttuurin yhteydestä varhaiskasvatukseen opettajan työhyvinvointiin ei tässä tutkielmassa näin ollen saatu tarpeeksi validia tietoa. Itse tutkielmaan käytetty menetelmä, webropol -kysely, oli kuitenkin tähän tutkielmaan sopiva menetelmä, mikä lisäsi tutkielman validiteettia. Kyselyssä käytetyt avoimet kysymykset toisaalta lisäsivät tutkielman validiteettia, sillä niissä vastaajalle annettiin mahdollisuus avata asiaa tarkemmin, mikä taas lisäsi tutkielman tekijän ja vastaajan välistä ymmärrystä vastauksen suhteen. Toisaalta tässä piilee myös tulkinnan vaara, jolloin tutkielman tekijä saattaa kaikesta huolimatta ymmärtää vastaajan kirjoitetut sanat väärin. Tämä seikka taas laskee tämän tutkielman validiteettia. Lisäksi vastaajien suorista lainauksista päätellen, kyselyyn vastaamiseen ei

välttämättä ole käytetty kovinkaan paljoa aikaa. Lainauksissa näkyi nimittäin melko runsaasti kirjoitusvirheitä, mikä saattaa olla merkki siitä, että kyselyyn on vastattu hieman hutiloiden. Tämä taasen heikentää kyselyn validiteettia, sillä vastaajat eivät välttämättä ole sisäistäneet kaikkia kysymyksiä täysin. Yksi kyselylomakkeiden validiteettia heikentävä tekijä liittyykin juuri vastaajiin ja heidän vastauskäyttäytymiseensä: vastaavatko he kysymyksiin huolellisesti, rehellisesti ja ymmärtävätkö he kysymykset oikein (Cohen ja muut 2007, 157). Tätä tutkielmaa voidaan kuitenkin pitää validina, sillä sen antamat tulokset ja päätelmät ovat samansuuntaisia aiheesta aiemmin tehdyn tutkimustiedon valossa. Lisäksi tutkielma vastasi tutkimuskysymyksiin ja täytti tavoitteensa, vaikka hieman parannettavaakin jäi. Näin ollen tätä pro-gradu -tutkielmaa voidaankin pitää merkityksellisenä ja tarkoituksenmukaisena.

9.3 Kehittämisaatuksia ja jatkotutkimusehdotuksia

Pitkin tutkielmaa on tullut esiin se, että tutkittava ilmiö on monisyinen, ja sen takia vaikeasti mitattavissa oleva. Ilmarisen (2006) mukaan tämä johtuu osittain siitä, että yksilö etsii koko työelämänsä ajan mahdollisimman optimaalista tasapainoa yksilön voimavarojen ja työn välillä. Yksilön vastuu ja yksilön terveyttä edistävät elämäntavat mainitaan Ilmarisen (2006, 2012) työkyky-talo-mallin talon pohjakerrosta vahvistaviksi tekijöiksi. Pohjakerros kuvataan muodostuvan sitä kestävämmäksi, mitä vahvempi se on. Yksi kehittämisaatus tutkielman tekemiseen uudelleen liittyykin juuri yksilön voimavaroihin ja yksilön vastuuseen omasta työhyvinvoinnistaan, jota kartoitettaisiin tuossa mahdollisessa uudessa kyselyssä enemmän.

Yksilön hyvinvointiin liittyen, aiheesta saisi kokonaankin uuden tutkielman. Ilmarisen (2006, 2012) mukaan yksilön kokema tasapaino työn ja omien voimavarojen välillä voi vaihdella suurestikin yksilön työelämän eri vaiheissa. Yksilön omia voimavaroja saattaa muuttaa ikääntyminen, jolloin vaikutukset ovat nähtävissä koko työkyky-talo-mallissa, ja sen kaikissa kerroksissa. Kuitenkin usein on Ilmarisen mukaan niin, että työ ei välttämättä kuitenkaan muutu, vaikka yksilö muuttuu vanhenemisprosessin seurauksena. Olisikin mielenkiintoista tutkia

varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia ikääntymisen näkökulmasta, ja etsiä vastauksia siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajaa jaksaisi jatkaa työssään mahdollisimman hyvin ja pitkään. Olisiko mahdollista muuttaa työtä, jotta se vastaisi paremmin yksilön tarpeisiin yksilön muuttuessa?

Toimintakulttuuri nähtiin pitkin tätä tutkielmaa melko laajana ja moniulotteisena kokonaisuutena, osittain ilmiön luonteestakin johtuen. Tässä pro gradu -tutkielmassa liitettiin siis kaksi melko laajaa ja ilmiöinä ei niin tarkkarajaista aihetta toisiinsa: työhyvinvointi ja toimintakulttuuri. Tämä teki osaltaan tutkielman tekemisestä haasteellista. Jatkossa, jos tämä tutkielma toistettaisiin, myös tämä seikka huomioitaisiin paremmin, ja vastaajilta kartoitettaisiin tarkemmin esimerkiksi toimintakulttuuriin liittyviä kysymyksiä samalla toimintakulttuurin käsitettä paremmin heille rajaten.

Tässä pro gradu -tutkielmassa johtajuus nousi merkittävään asemaan varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia ajatellen. Tätä asiaa tutkielmassa ei varsinaisesti edes tutkittu, sillä se rajattiin tarkoituksellisesti tämän tutkielman ulkopuolelle. Tästä huolimatta johtajuuden näkökulma ja merkitys työntekijän työhyvinvointia ajatellen nousi esiin. Asia on siis työhyvinvointia ajatellen selvästi merkityksellinen, minkä takia johtajuuden ja etenkin pedagogisen johtajuuden merkitys olisi hedelmällinen tutkimuskohde varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointiin liittyen.

Lähteet

Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alasuutari, P. & Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Arvioinnin perusta: Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset sekä laatuindikaattorit. (2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Lainattu 21.1.2020, saatavilla: <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/varhaiskasvatuksen-laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset/>

Belbin, M. R. (1993). *Team roles at work*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches*. USA: SAGE Publications, Inc.

Eskola, J. & Suoranta J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (26-44). Juva: PS-kustannus.

Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2017). Työstressin teoreettisia malleja. Kolme klassikkoa ja yksi tulokas. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (39-71). Jyväskylä: PS-kustannus.

Folkman, S. & Moskowitz, J. (2004). Stress, appraisal and coping. Teoksessa N. B. Anderson (toim.), *Encyclopedia of health and behavior*, 2, 774-776. Lainattu 23.3.2020, saatavilla: [https://go-gale-com.ezproxy.utu.fi/ps/retrieve.do?resultLi-Type=RELATED_DOCUMENT&userGroupName=turkecco&inPS=true&contentSegment=9781412914277&pro-
dId=GVRL&isBOBIndex=true&docId=GALE|CX3439000210#774](https://go-gale-com.ezproxy.utu.fi/ps/retrieve.do?resultLi-Type=RELATED_DOCUMENT&userGroupName=turkecco&inPS=true&contentSegment=9781412914277&pro-
dId=GVRL&isBOBIndex=true&docId=GALE|CX3439000210#774)

Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tampere University Press.

Hakala, J. T. (2010). Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (12-25)*. Juva: PS-kustannus.

Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-aloilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakanen, J. (2019). *Työhyvinvointi*. Työterveyslaitos. Lainattu 26.2.2019, saatavilla: <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>

Hakanen, J., Ropponen, A., De Witte, H. & Schaufeli, W. (2019). Testing demands and resources as determinants of vitality among different employment contract groups. A study in 30 European countries. *International journal of environmental research and public health*, 16, 1-17. Lainattu 26.2.2019, saatavilla <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/24/4951>

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Bookwell Oy.

Ilmarinen, J. (2006). *Pitkää työuraa! Ikääntyminen ja työelämän laatu Euroopan unionissa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ilmarinen, J. (2012). Hyvä työ – Pidempi työura -hanke. Työkykyyn ja työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät -Työkyky-talo-malli (2-6). Teoksessa T. Hartikainen (toim.), *Hyvä työ. Pidempi työura: Toimintamalli ja työkalut: Työkyky-talo, Yksilötutka 2.0, Työpaikka-tutka 2.0*. Helsinki: Teknologiainfo Teknova.

Juntunen, S. & Nissilä M-L. (2019). Kaikki lähtee siitä, että töissä on hyvä olla. *Opettaja*, 10, 8-9.

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. R., Rausku-Puttonen, H. (2006). Esipuhe. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rausku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus (7-10)*. Tampere: Vastapaino.

Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Keuruu: PS-kustannus.

Katzenbach, J., & Smith, D. (1993). *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. London: McGraw-Hill. Lainattu 15.1.2020, saatavilla: https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=qVpkCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&ots=T31m9grBwf&sig=Fp0m8K8tSkul3RuBxuaLjU27r8k&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Kimmel, A. (1988). *Ethics and values in applied social research*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.

Kinnunen, U. & Feldt, T. (2005). Hyvinvointi työssä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.), *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet (13-37)*. Keuruu: PS-kustannus.

Kontu, E. (2001). Vuorovaikutuksesta leikkiin ja leikistä draamaan – ”Lähdetään yhdessä tähdenlennolle”. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.), *Työkaluja päivähoitoerityiskasvatukseen (84-111)*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Kopakkala, A. (2018). *Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita Publishing.

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

Lehtonen, I. (2018). Stressitön opettaja on parempi opettaja. *Lastentarha*, 5, 40-42.

Manka, M-L. (2011). *Työn ilo*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Manka, M-L. & Manka, M. (2018). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Alma Talent.

Maslach, C., & Leiter, M. (2016). Burnout. *Encyclopedia of Mental Health: Second Edition*, (222–227). Lainattu 20.3.2020, saatavilla: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00149-X>

Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. (2005). Hyvinvointi työssä. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.), *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (56-74). Keuruu: PS-kustannus.

Nislin, M. (2016). *Nerve-wracking or rewarding? A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals*. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia. Lainattu 26.2.2019, saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160770/Nervewra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rausku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (19-33). Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Lainattu 26.2.2019, saatavilla: https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 281–300. Lainattu 26.2.2019, saatavilla: <https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi/article/10.1007%2Fs10212-010-0025-6>

Pehkonen, I. (2019). *Työkykytalo*. Työterveyslaitos. Lainattu 4.9.2019, saatavilla: <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyokykytalo/>

Pekkarinen, L. (2013). *Päiväkodin kasvatushenkilöstön työhyvinvointi: Työn voimavarat ja kuormittavuustekijät*. Lainattu 26.2.2019, saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42883/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201401281149.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pohjoismaiden käytetyin kyselytyökalu. (2019). *Luo kysely minuuteissa. Anna monipuolisuuden ja mahdollisuuksien yllättää*. Lainattu 3.3.2019, saatavilla: <https://webropol.fi/kysely-ja-raportointityokalu/luo-kyselyita/>

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. Lainattu 22.7.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. Lainattu 22.7.2019, saatavilla: <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1002/job.248>

Schein, E. & Schein, P. (2016). *Organizational Culture and Leadership*. New York: John Wiley & Sons, Incorporated. Lainattu 20.1.2020, saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=4766585&ppg=7>

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14. Lainattu 20.3.2020, saatavilla: <http://web.a.ebsco-host.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=58da85c6-de05-41e3-87e9-404c22ff002d%40sessionmgr4007>

Seligman, M. (2013). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria Paperback.

Sivistystoimiala. (2019). Lainattu 24.9.2019, saatavilla: <http://www.turku.fi/organisaatio/toimialat/sivistystoimiala>

Sivistystoimialan organisaatiokaavio. (2019). Lainattu 24.9.2019, saatavilla: https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files//sito_organisaatiokaavio_010819.pdf

Sonnentag, S. & Frese, M. (2004). Stress in organizations. Teoksessa W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (toim.), *Comprehensive handbook of psychology*, 12, 453-491. New York: Wiley. Lainattu 21.3.2020, saatavilla: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11236/sonnentag_frese_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2004.) *Työterveyshuoltolaki. Opas työterveyshuoltolain soveltajille*. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2004:12. Helsinki: Edita Prima Oy. Lainattu 18.2.2020, saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/71799/Opp200412.pdf?sequence=1>

Tarsalainen, A. (2019). Työhyvinvoinnin tulisi olla pysyvä keskustelunaihe. *Lastentarha*, 2, 12-14.

Tikkanen, T. (2019). Hyvä sisäilma on jaksamisen ehto. *Opettaja*, 1, 34-36.

Työterveyshuoltolaki. (1383/2001). Finlex. Oikeusministeriö. Edita Publishing Oy. Lainattu 18.2.2020, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20011383>

Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (103-127). Juva: PS-kustannus.

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta. (753/2018). Finlex. Oikeusministeriö. Edita Publishing Oy. Lainattu 27.1.2020, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>

Varhaiskasvatus. (2019). Lainattu 24.9.2019, saatavilla: <http://www.turku.fi/organisaatio/toimialat/sivistystoimiala/varhaiskasvatus>

Varhaiskasvatus – Tervetuloa Karvin varhaiskasvatuksen sivuille! (2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Lainattu 21.1.2020, saatavilla: <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/>

Varhaiskasvatuslaki. (540/2018). Finlex. Oikeusministeriö. Edita Publishing Oy. Lainattu 26.2.2019, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/201805400>

Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: BoD – Books on Demand.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Lainattu 21.1.2020, saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf

Webropol Academic. (2019). *Webropol tieteellisen tutkimuksen ja opetuksen kehittämisen työkaluna*. Lainattu 3.3.2019, saatavilla: <https://webropol.fi/kayttotar-koitukset/koulutus/>

Webropol online-kyselytutkimustyökalu. (2019). *Kerää vastauksia, joilla on merkitystä*. Lainattu 3.3.2019, saatavilla: <https://webropol.fi/tuotteemme/>

Liitteet

Liite 1: Webropol -kysely: Varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointi



**TURUN
YLIOPISTO**

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI

Kysely koskee työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Kyseessä on pro-gradu tutkimus, jonka kohderyhmänä ovat Turun kaupungin kunnallisen, suomenkielisen varhaiskasvatuksen opettajat. Osallistuminen on täysin vapaaehtoista, eikä vastaaminen sido mihinkään.

Ensimmäisessä kysymyksessä kartoitetaan suostumus tutkimukseen osallistumisesta (huom. myös ei-vaihtoehto löytyy) ja tähän kyselyyn vastaamisesta. Kyselyn tekemiseen kannattaa varata aikaa noin 15 minuuttia. Kyselyn etenemistä voit seurata etenemispalkin avulla. Kysely on auki 16.9.2019 saakka.

Kyselyn tietoja käytetään akateemisessa tutkimuksessa pro-gradu työhön. Vastaajat pysyvät anonyymeinä ja yksittäiset vastaukset tulevat vain pro-gradu -tutkimuksen tekijän käyttöön. Webropol-järjestelmän käyttö on luotettavaa ja turvallista: Tutkimustiedot säilyvät Euroopan Unionin sisällä. Lisäksi palvelun tarjoaja noudattaa kaikessa toiminnassaan tietoturvastandardeja.

Pro-gradu tutkimuksen valmistuttua kaikki kyselyn yksittäiset tiedot tuhotaan. Turun kaupungilla on mahdollisuus tutustua tähän pro-gradu tutkimukseen sekä tämän kyselyn yhteenvetoon näiden valmistumisen jälkeen. Turun kaupunki ei ole osallisena tässä pro-gradu tutkimuksessa, eikä tämän kyselyn teettämisessä.

Lisätietoja tästä kyselystä, tutkimukseen osallistumisesta sekä pro-gradu -tutkimuksesta antaa tutkimuksen tekijä Asta Erjoma, Varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija, Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos: aaerjo@utu.fi

SUOSTUMUS

1. Annan suostumukseni tutkimukseen osallistumisesta sekä vastaan tähän kyselyyn. Valitse sopiva vaihtoehto: *

- Kyllä
 En

TAUSTATIETOJA

2. Merkitse työkokemuksesi vuosina alla olevaan kenttään:

(jatkuu)

Työkokemuk-
seni tästä am-
matista vuosi-
na

3. Kuinka monessa työpaikassa olet urasi aikana työskennellyt lastentarhanopettajana/varhaiskasvatuksen opettajana toimiessasi? Valitse sopiva vaihtoehto alasvetovalikosta:

- Yhdessä
- Kahdessa
- Kolmessa
- Neljässä
- Useammassa

4. Onko päiväkotisi, jossa tällä hetkellä työskentelet myös päiväkotisi johtajan päivittäinen työpaikka? Valitse sopiva vaihtoehto:

- Kyllä
- Ei

5. Kuinka monta lasta päiväkodissasi on? Valitse sopiva vaihtoehto alasvetovalikosta:

- 20 tai alle
- 20-40
- 40-60
- 60-100
- Yli 100

6. Kuinka monta lasta ryhmässäsi on? Merkitse vastauksesi numerona alla olevaan kenttään:

Ryhmäni las-
ten lukumää-
rä numerona

(jatkuu)

RYHMÄSI HENKILÖSTÖ ELI TIIMI

7. Millainen on ryhmäsi henkilöstörakenne (tiimi)? Valitse sopiva vaihtoehto alaspäin olevasta:

- 1 varhaiskasvatuksen opettaja + 1 lastenhoitaja
- 1 varhaiskasvatuksen opettaja + 2 lastenhoitajaa
- 2 varhaiskasvatuksen opettajaa + 1 lastenhoitaja
- 2 varhaiskasvatuksen opettajaa
- 1 varhaiskasvatuksen opettaja + 2 lastenhoitajaa + 1 varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- 1 varhaiskasvatuksen opettaja + 1 lastenhoitaja + 1 avustaja
- Joku muu?

8. Jos vastasit edelliseen kysymykseen "Joku muu?", kuvaile tiimisi alla olevaan kenttään:

9. Miten arvioisit tiimisi toimivuutta sekä "tiimihenkeä"? Onko sinusta antoisaa työskennellä oman tiimisi kanssa? Arvioi tätä alla olevalla asteikolla vetämällä kytkin mielestäsi sopivaan kohtaan:

En pidä omassa tiimissä työskentelyä lainkaan antoisana



Pidän omassa tiimissä työskentelyä erittäin antoisana

RYHMÄSI HENKILÖSTÖ ELI TIIMI

10. Arvioi alla olevalla asteikolla (1=ei lainkaan, 2=vähän, 3=hyvin, 4=erittäin hyvin), miten hyvin mielestäsi seuraavat tiimityöskentelyyn liittyvät asiat toimivat sinun tiimissäsi. Valitse sopiva vaihtoehto jokaiselle tiimityöskentelyyn liittyvälle asialle vaihtoehdoista 1-4:

(jatkuu)

	1	2	3	4
Avoimuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toisten kunnioittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luottamus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsensä toteuttaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiimitoverien tukeminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tasavertaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selkeä työnjako	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Epäkohtiin puuttuminen tiimissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palautteen antaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palautteen vastaanottaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valmius kehittää työtä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Onko tiimissäsi asioita, jotka eivät toimi? Valitse sopiva vaihtoehto:

- Kyllä; perustele vastauksesi:
- Ei

12. Haluaisitko kehittää tai muuttaa tiimissäsi jotain?

- Kyllä; perustele vastauksesi:
- En

13. Kuinka suurena pidät tiimin merkitystä työssä jaksamisen kannalta? Arvioi vastauksesi vetämällä alla oleva kytkin mielestäsi sopivaan kohtaan:

Tiimillä ei ole merkitystä työssä jaksamisen kannalta



Tiimillä on erittäin suuri merkitys työssä jaksamisen kannalta

(jatkuu)

14. Tukeeko tiimisi työssä jaksamistasi? Valitse sopiva vaihtoehto:

- Kyllä; perustele vastauksesi:
- Ei; perustele vastauksesi:

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJANA TOIMIMINEN

15. Pidätkö työstäsi? Arvioi tätä alla olevalla asteikolla vetämällä kytkin mielestäsi sopivaan kohtaan: *



16. Mikä työssäsi on parasta? Kirjoita alla oleviin kenttiin kaksi parasta asiaa työssäsi. Aseta ne vielä tärkeysjärjestykseen valitsemalla niille sopiva vaihtoehto (1=paras asia, 2=toiseksi parhain asia):

	1	2
Työssäni on parasta <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työssäni on parasta <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Mitkä asiat koet työhyvinvointisi kannalta työssäsi tärkeimmiksi? Kirjoita alla oleviin kenttiin kaksi työhyvinvointisi kannalta tärkeintä asiaa työssäsi. Aseta ne vielä tärkeysjärjestykseen valitsemalla niille sopiva vaihtoehto (1=tärkein asia, 2=toiseksi tärkein asia):

	1	2
Työhyvinvointini kannalta työssäni tärkeää on <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työhyvinvointini kannalta työssäni tärkeää on <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJANA TOIMIMINEN

(jatkuu)

18. Miten kuormittavana koet työsi? Arvioi tätä alla olevalla asteikolla vetämällä kytkin mielestäsi sopivaan kohtaan: *



19. Mikä työssäsi on kuormittavinta? Kirjoita alla oleviin kenttiin kaksi työsi kuormittavinta tekijää. Aseta ne vielä järjestykseen valitsemalla niille sopiva vaihtoehto (1=kuormittavin tekijä, 2=toiseksi kuormittavin tekijä):

	1	2
Työssäni on kuormittavinta <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työssäni on kuormittavinta <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJANA TOIMIMINEN

20. Mitkä alla olevassa listassa mainitut asiat **SINUN MIELESTÄSI** liittyvät työhyvinvointiin? Arvioi näitä asioita annetun asteikon mukaan (1=ei lainkaan tärkeä, 2=vähän tärkeä, 3=tärkeä, 4=erittäin tärkeä). Valitse sopiva vaihtoehto (1-4):

	1	2	3	4
Johtaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työhön saatu tuki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkaverit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työilmapiiri / toimintakulttuuri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oma tiimi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mahdollisuus päättää työhön liittyvistä asioista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selkeä työnjako	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kiireen tuntu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työn tauotus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(jatkuu)

	1	2	3	4
Palaverit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sijaisten palkkaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmäkoko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työympäristö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työergonomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarvittavan laitteiston saatavuus / riittävyys (atk, tulostimet...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sisäilma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vapaa-aika	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiaalinen verkosto työn ulkopuolella (perhe, ystävät...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oma terveys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiimitovereiden terveys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikunta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut kuin liikuntaharrastukset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työpaikan tyky- ja virkistystoiminta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SAK-ajan toteutuminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SAK-ajan toteutuminen työpaikalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SAK-ajan toteutuminen kotona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mahdollisuus kehittää itseään sekä omaa ammatillista osaamistaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman yksikön suunnittelu- ja kehittämissävy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työterveyshuolto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työturvallisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJANA TOIMIMINEN

21. Kerro alla olevaan kenttään, miksi teet tätä työtä:

(jatkuu)

120 merkkiä jäljellä

MAHDOLLISET LISÄKOMMENTTISI KYSELYN TEKIJÄLLE

22. Haluatko lisätä vastauksiisi jotain? Jäikö minulta mielestäsi jotain oleellista aiheeseen liittyvää kysymättä? Haluatko Sinä kysyä minulta jotain? Ole hyvä, sana on vapaa:

120 merkkiä jäljellä

Liite 2: Alustus gradu-kyselyn sähköpostikenttään

Ohessa on linkki kyselyyni, joka on osa pro-gradu tutkimustani. Kysely koskee **varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia ja työssä jaksamista** Turun kunnallisissa, suomenkielisissä päiväkodeissa. Kysely jaetaan kyselykutsuna jokaisen osallistujan sähköpostiin päiväkodin johtajien avustuksella. Osallistuminen on täysin vapaaehtoista, eikä vastaaminen sido mihinkään.

Kyselyn vastaamiseen suositellaan **pöytäkonetta**, sillä kysely on myös luotu pöytäkoneella (mac); näin ollen se näyttyy vastaajalle pöytäkoneella siten kuin sen on suunniteltukin näyttyvän, toivottavasti ilman epäkohtia. Vastaamiseen kannattaa varata aikaa **noin 15 minuuttia**. Itse vastaaminen on soljuvaa, sillä suurin osa kysymyksistä on niin sanottuja "rasti ruutuun - kysymyksiä". Vastaamisen etenemistä voi seurata kyselyn alareunassa olevan **etenemispalkin** avulla. Kysely on auki 16.9.2019 saakka.

Toivon, että autat minua vastaamalla tähän kyselyyn! Sen avulla saadaan tärkeää tietoa varhaiskasvatuksen opettajien tämän hetkisestä työhyvinvoinnin tilasta Turussa! Turun kaupungilla on mahdollisuus tutustua tämän kyselyn antiin sen yhteenvedon muodossa. Saattaa siis olla, että vastaamalla vaikutat! Itse Turun kaupunki ei ole mukana teettämässä kyselyä.

Lisätietoja muun muassa kyselymenetelmän luotettavuudesta sekä anonymiteettiin liittyvistä asioista voit lukea itse kyselystä (sen yläosasta), johon pääset klikkaamalla oheista linkkiä. Jos mieltäsi jäi askarruttamaan jokin asia, ota rohkeasti yhteyttä! Kiitos!

Ajastasi sekä vastauksestasi kiittäen:

Asta Erjoma

Varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija

Turun Yliopisto

Rauman opettajankoulutuslaitos

aaerio@utu.fi



TUTKIMUSLUPALOMAKE

Tutkimuksen tavoite ja kohderyhmä

Tutkimukseni on pro-gradu -tutkimus ja sen tarkoituksena on selvittää päiväkodissa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työhyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta. Tutkimuksessa selvitetään myös varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia omasta työstään. Tutkimuksella etsitään syitä työhyvinvoinnille ja työn imulle. Toisaalta siinä selvitetään myös syitä työn kuormittavuuden taustalla. Tutkimuksessa oletetaan, että päiväkodin työyhteisöllä, toimintakulttuurilla ja tiimillä on vaikutusta työhyvinvointiin. Mutta

Tutkimuksen kulku

1. Tutkimusluvun anominen huhtikuussa 2019
2. Pro-gradun teoria-osan kirjoittamista touko-syyskuussa 2019 siltä osin, miten työt sen mahdollistavat
3. Strukturoidun Webropol -kyselyn sähköpostijako Turun kaupungin suomenkielisten, kunnallisten päiväkotien johtajille (jotka edelleen jakaisivat kyselyn linkin henkilökunnalleen) syyskuun alussa 2019 (vastausaikaa n. 2 viikkoa)

Tietosuoja

Suomessa kaikki yliopistot käyttävät Webropolia. Järjestelmän käyttö on luotettavaa ja turvallista, sillä kaikki tutkimustieto säilyy Euroopan Unionin sisällä. Lisäksi palvelun tarjoaja noudattaa kaikessa toiminnassaan tietoturvastandardeja. Tutkijana olen luonnollisesti vastuussa omasta tutkimusaineistostani ja sitoudun säilyttämään sen asianmukaisella tavalla, tietosuojaan liittyvät asiat huomioiden. Tutkimusaineisto tulee vain minun haltuuni, akateemiseen tutkimuskäyttöön, pro-gradu työhön (ellei Turku sitten tarvittaessa halua koostetta tuloksista).

Anojan yhteystiedot

Asta Erjomaa
aaerjo@utu.fi

- Yhtä päiväkotia koskevaan tutkimukseen luvan antaa päiväkodin johtaja
- Useita päiväkoteja koskevaan tutkimukseen luvan antaa palvelualuejohtaja

Turussa Pvm 19.4.2019 Asta Erjomaa
anojan nimi

PÄÄTÖS

- Myönnän anotun tutkimusluvan edellyttäen, että päiväkodit haluavat siihen osallistua.
 Lisäksi edellytän tietojen toimittamista varhaiskasvatukselle työn valmistuttua.
 En myönnä, perustelu: _____

Turussa Pvm _____
päättökseen tekijän allekirjoitus/nimi

Ilmoitus päätöksestä:

- asianomainen
- päiväkodin johtajat

Sivistystoimiala

Käyntiosoite
Yliopistonkatu 27 a
20100 Turku

Postiosoite
PL 355
20101 Turku

Puh. +358 2 330 000
Faksi +358 2 2629 350
sivistystoimiala@turku.fi
www.turku.fi/opetus

(jatkuu)

Tutkimuksen tavoite ja kohderyhmä

Tutkimukseni on pro-gradu -tutkimus ja sen tarkoituksena on selvittää päiväkodissa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työhyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta. Tutkimuksessa selvitetään myös varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia omasta työstään. Tutkimuksella etsitään syitä työhyvinvoinnille ja työn imulle. Toisaalta siinä selvitetään myös syitä työn kuormittavuuden taustalla. Tutkimuksessa oletetaan, että päiväkodin työyhteisöllä, toimintakulttuurilla ja tiimillä on vaikutusta työhyvinvointiin. Mutta miten ja miksi? Pystyisikö tämän tutkimuksen perusteella antamaan ohjeita siihen, miten työhyvinvoinnista voisi pitää paremmin huolta ja miten se pitäisi huomioida? Entä kuka työhyvinvoinnista on vastuussa? Miksi työhyvinvointi ylipäätään on tärkeää? Toivon, että työhyvinvoinnin merkitys ennaltaehkäisevässä asemassa korostuu tämän tutkimuksen myötä.

Kohderyhmä on Turun kaupungin suomenkielisten, kunnallisten päiväkotien lastentarhanopettajat. Tarpeeksi laaja kohderyhmä takaa suuremman vastausprosentin. Alueellisesti kyselyä ei ole tarkoituksenmukaista kohdentaa.

Tutkimuksen kulku

1. Tutkimusluvan anominen huhtikuussa 2019
2. Pro-gradun teoria-osan kirjoittamista touko-syyskuussa 2019 siltä osin, miten työt sen mahdollistavat
3. Strukturoidun Webropol -kyselyn sähköpostijako Turun kaupungin suomenkielisten, kunnallisten päiväkotien johtajille (jotka edelleen jakaisivat kyselyn linkin henkilökunnalleen) syyskuun alussa 2019 (vastausaikaa n. 2 viikkoa)
3. Kyselyn analysointia: tulokset, pohdintaa syyskuun lopussa - loka-marraskuussa 2019 (mahdollisesti kooste saatavilla kaupungille tarvittaessa)
4. Osittain samanaikaisesti kohdan 3. kanssa pro-gradun teoria-osuuden viimeistelyä

Tietosuoja

Suomessa kaikki yliopistot käyttävät Webropolia. Järjestelmän käyttö on luotettavaa ja turvallista, sillä kaikki tutkimustieto säilyy Euroopan Unionin sisällä. Lisäksi palvelun tarjoaja noudattaa kaikessa toiminnassaan tietoturvastandardeja. Tutkijana olen luonnollisesti vastuussa omasta tutkimusaineistostani ja sitoudun säilyttämään sen asianmukaisella tavalla, tietosuojaan liittyvät asiat huomioiden. Tutkimusaineisto tulee vain minun haltuuni, akateemiseen tutkimuskäyttöön, pro-gradu työhön (ellei Turku sitten tarvittaessa halua koostetta tuloksista). Tutkimuksen valmistuttua kaikki tiedot tuhoetaan (paitsi jos Turku haluaa koosteen tuloksista; tällöin he sitoutunevat säilömään tietoja oikein perustein).

Läpi koko pro-gradu työn huomioidaan yksilön tietosuoja-asiat ja anonymiteetin säilyminen. Osallistuminen kyselyyn on täysin vapaaehtoista, eikä vastaaminen sido mihinkään. Kyselyn ensimmäisessä kysymyksessä kartoitetaan osallistujan suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Kaikki tämä lukee myös itse kyselyssä.