

Venla Tammissalo

LUONTO TYÖYMPÄRISTÖNÄ LISÄÄ TYÖHYVINVOINTIA

Haastattelututkimus kokeneiden varhaiskasvatuksen
opettajien työskentelystä luontoryhmissä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu
Lokakuu 2020

TIIVISTELMÄ

Venla Tammisalo: Luonto työympäristönä lisää työhyvinvointia – Haastattelututkimus kokeneiden varhaiskasvatuksen opettajien työskentelystä luontoryhmissä

Pro Gradu

Tampereen yliopisto

Kasvatustiede

Lokakuu 2020

Varhaiskasvatuksessa toimivat luontoryhmät käyttävät toimintaympäristönään luontoa. Luontoryhmien periaatteena on toimia luonnossa päivittäin säästä riippumatta. Heillä saattaa olla käytössään kota tai muu lämmittelypaikka, mutta varsinaisesti he eivät toimi sisätiloissa lainkaan. (Parikka-Nihti & Suomela 2017). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat kokevat luonnon työympäristönä vaikuttavan työhyvinvointiinsa. Varsinaisena tutkimuskysymyksenä oli: Mitkä ovat luontoympäristön positiiviset ja negatiiviset merkitykset työhyvinvoinnille? Tutkimuksen teoreettisena runkona toimi Rauramon (2004) Työhyvinvoinnin portaat.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Yksilöhaastattelut kahdelletoista opettajalle järjestettiin huhti-toukokuussa 2020. Opettajat toimivat haastatteluhetkellä tai olivat toimineet aiemmin varhaiskasvatuksen luontoryhmässä vähintään kahden vuoden ajan, keskimäärin 6,6 vuotta. Opettajat työskentelivät Uudenmaan, Varsinais-Suomen, Kanta-Hämeen, Pirkanmaan ja Keski-Suomen maakunnissa. Aineisto analysoitiin teorialähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin avulla (Burns & Grove 2005, Tuomi & Sarajärvi 2018), koska analyysi perustui aiemmin kehitettyyn Rauramon (2004) Työhyvinvoinnin portaat -malliin ja mallia haluttiin soveltaa varhaiskasvatuksen metsäryhmissä työskentelevien opettajien tutkimiseen.

Tulosten mukaan luonnolla työympäristönä oli enemmän positiivisia kuin negatiivisia merkityksiä koettuun työhyvinvointiin. Positiivisia merkityksiä koodattiin yhteensä 402 ja negatiivisia 137. Tuloksia tarkasteltiin Työhyvinvoinnin portaat -mallin (Rauramo 2004) avulla. Psyko-fysiologisten perustarpeiden portaalla positiivisiksi merkityksiksi kerrottiin työn liikunnallisuus ja myönteiset vaikutukset terveyteen, kuten sairastelun väheneminen ja hyväntuulisuuden lisääntyminen. Turvallisuuden tarpeen portaalla ergonomia koettiin luonnossa hyväksi. Lisäksi työympäristön parhaana puolena koettiin luonto itsessään, toiminnan kiireettömyys sekä luonnon rauhoittava vaikutus. Luonto koettiin yhtä turvallisenä työympäristönä, kuin muutkin varhaiskasvatuksen ympäristöt. Lisäksi melun vähäisyys ja sisäilmaongelmien puute paransivat työturvallisuutta. Liittymisen tarpeen portaalla opettajille oli tärkeää esimiehen tuki ja arvostus omaa työtä kohtaan. Toimiva yhteistyö tiimissä ja yhteistyötahojen kanssa koettiin niin ikään tärkeäksi. Metsä ympäristönä tiivisti opettajien mukaan ilmapiiriä sekä kasvattajien kanssa koettiin lapsiryhmän kanssa. Arvostuksen tarpeen portaalla he kokivat ulkona tehdyn työn tukevan omia arvojaan. Itsensä toteuttamisen tarpeeseen liittyen opettajilla oli halu tehdä töitä ulkona luonnossa. Opettajat näkivät luonnon hyvänä oppimisympäristönä ja työnsä mahdollistajana. Työ luonnossa koettiin hyvin luovaksi. Opettajat kertoivat pääsevänsä hyödyntämään omaa osaamistaan laajasti, sillä työ luonnossa on hyvin vapaata esimerkiksi päiväkodissa vallitsevista normeista.

Työympäristön mukanaan tuomia negatiivisia merkityksiä työhyvinvointiin oli psyko-fysiologisten tarpeiden portaalla työn fyysinen kuormittavuus. Turvallisuuden tarpeeseen liittyvän ergonomian ongelmana oli se, ettei sen hyvään toteuttamiseen metsässä oltu annettu selkeitä ohjeita ja vastuu asiasta oli pitkälti työntekijöillä itsellään. Ulkona tehtävä työ toi mukanaan turvallisuusriskejä, kuten liukastuminen, kaatuminen ja paleltuminen. Liittymisen tarpeen portaalla opettajat kaipasivat enemmän resursseja esimiestyöhön ja toivoivat metsäryhmien parempaa tukemista sekä lähijohtajuutta. Ilmapiiriin vaikuttivat henkilöstön ristiriidat. Arvostuksen tarpeeseen kuuluva palkka koettiin yleisesti riittämättömänä vastaamaan luonnossa tehtävän työn vaatavuutta. Itsensä toteuttamisen tarpeen portaalla useammalla opettajalla oli myös halu siirtyä työurallaan uusiin haasteisiin. Kuitenkin yksitoista opettajaa kertoi haluavansa jatkaa tai voisi kuvitella palaavansa työhön luontoryhmän opettajana.

Tämän tutkimusten tulosten perusteella voidaan puuttua työympäristön aiheuttamiin ongelmiin työhyvinvoinnissa ja pyrkiä vähentämään niitä. Toisaalta myös havaittuja positiivisia merkityksiä vahvistamalla voidaan tukea opettajien hyvinvoinnin kehittymistä.

Avainsanat: työhyvinvointi, luonto työympäristönä, metsäryhmä, luontoryhmä, varhaiskasvatuksen opettaja

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Venla Tammissalo: Nature as a work environment increases well-being at work – An Interview study of experienced early childhood teachers in forest groups in Finland

Master's Thesis

Tampere University

Education

October 2020

Forest groups in early childhood education use nature as their operational environment. The principle of nature groups is to spend the day in nature on daily basis despite the weather (Parikka-Nihti & Suomela 2017). The purpose of this study was to investigate how early childhood education teachers perceive their well-being at work with nature as a work environment. The actual research question was: What are the positive and negative significances of the natural environment for well-being at work? The theoretical framework of the study was Rauramo's (2004) Työhyvinvoinnin portaat.

The research material was collected with semi-structured interview. Individual interviews with twelve teachers were conducted in April and May 2020. The teachers were working at the time of the interview or had previously worked in the early childhood education nature group for at least two years, an average of 6.6 years. The teachers worked in Finland in the counties of Uusimaa, Southwest Finland, Kanta-Häme, Pirkanmaa and Central Finland. The material was analyzed using deductive content analysis (Burns & Grove 2005, Tuomi & Sarajärvi 2018), because the analysis was based on the previously developed Rauramo's (2004) Työhyvinvoinnin portaat model and the model was intended to be applied to the study of teachers working in early childhood nature groups.

According to the results, nature as a work environment had more positive than negative effects on perceived well-being at work. A total of 402 positive meanings and 137 negative ones were coded. The results were divided into the five steps of Työhyvinvoinnin portaat model (Rauramo 2004). The first step on the model is basic psycho-physiological needs. Teachers reported physical movement and positive effects on health as positive meanings. Positive effects on health were being sick less often and an increase in good mood. On the step of the need for safety, ergonomics were perceived as good in the forest. In addition, nature itself, the calm rhythm of activities and the calming effect of nature were perceived as the best aspects of the work environment. Nature was perceived as safe work environment as any other early childhood education environments. In addition, low noise and lack of indoor air problems improved safety at work. On the step of need to join, it was important for teachers to have the support and appreciation of their own work for their supervisor. Effective co-operation within the team and with co-operation parties was also felt to be important. According to the teachers, the forest as an environment improved the atmosphere with both the educators and the group of children. On the step of need for appreciation, teachers felt that the work they did outdoors supported their own values. On the step of need for self-realization, teachers had a desire to work outdoors in nature. Teachers saw nature as a good learning environment and enabler of their work. Work in the nature was felt to be very creative. The teachers said that they could make extensive use of their own skills, as work in the nature is very free from the norms prevailing in the kindergarten, for example.

The negative meanings of the work environment were the physical workload on the step of psycho-physiological needs. On the step of the need for safety, there was a problem with ergonomics. The problem was that there were no clear instructions for its good implementation in the nature and the workers had to take the responsibility for this largely by themselves. Working outdoors brought with it safety risks such as slipping, tipping over and freezing. On the step of the need to join, the teachers hoped more resources for the work of the supervisor. They also hoped for better support for the nature groups as well as local leadership. The atmosphere was affected by staff conflicts. On the step of the need of appreciation, the salary was generally felt to be insufficient to meet the demands of work in nature. On the stage of the need for self-realization, many of the teachers also had a desire to move to new challenges in their careers. However, eleven teachers said they wanted to continue or could imagine returning to work as a nature group teacher.

The results of this research provide new information for those interested in the topic and for superiors who lead a nature group in their area, for example. Based on the results, problems caused by the work environment in well-being at work can be addressed and efforts made to reduce them. On the other hand, strengthening the perceived positive meanings can also support the development of teachers' well-being.

Keywords: well-being at work, nature as a work environment, nature preschool, forest kindergarten teacher, early childhood education teacher

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TYÖHYVINVOINTI VARHAISKASVATUKSEN HAASTEENA	8
2.1	TYÖHYVINVOINTI KÄSITTEENÄ.....	8
2.2	TYÖHYVINVOINNIN PORTAAT -MALLI	12
2.3	TYÖYMPÄRISTÖN MERKITYS VARHAISKASVATTAJIEN TYÖHYVINVOINTIIN	14
3	LUONTO VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖYMPÄRISTÖNÄ	18
3.1	LUONTOKASVATUS SUOMEN VARHAISKASVATUKSESSA.....	18
3.2	LUONTO TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄJÄNÄ	21
3.3	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI LUONTORYHMISSÄ.....	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	27
4.2	TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	27
4.3	TEEMAHAASTATTELU	28
4.4	SISÄLLÖNANALYYSI	31
4.5	AINEISTON SÄILYTYS.....	36
5	TYÖYMPÄRISTÖN MERKITYS TYÖHYVINVOINNILLE	38
5.1	LUONTOYMPÄRISTÖN POSITIIVISET MERKITYKSET TYÖHYVINVOINNILLE	38
5.2	LUONTOYMPÄRISTÖN NEGATIIVISET MERKITYKSET TYÖHYVINVOINNILLE	47
6	POHDINTA	54
6.1	TUTKIMUKSEN YHTEENVETO.....	54
6.2	JOHTOPÄÄTÖKSET TULOKSISTA	55
6.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	60
6.4	TUTKIMUKSEN EETTISYYS	62
6.5	JATKOTUTKIMUSAIHEET	64
	LÄHTEET	65
	LIITTEET	86

1 JOHDANTO

Stressi sekä fyysisen kunnon heikkeneminen ja siitä seuraavat sairaudet aiheuttavat entistä yleisemmin työpoissaoloja ja psyykkistä sairastamista Suomessa. Kaupungistuminen ja tekniikan kehittyminen vaikuttavat ihmisten elämäntapoihin ja liikkumisen määrään. Väestön ikääntyessä ja yhteiskunnan menojen kasvaessa edulliset keinot hyvinvoinnin edistämiseen ovat tarpeen. (Tyrväinen ym. 2014.) Luonnolle altistumisella ja hyvinvoinnilla on todettu olevan myönteinen yhteys keskenään (Korpela ym. 2017). Luonnossa oleskelu vaikuttaa mielialaan positiivisesti ja auttaa stressistä palautumiseen. Ympäristön laatu, muun muassa sen esteettisyys, turvallisuus ja kiinnostavuus vaikuttavat tunteuksiin. Lisäksi valo, ilmanlaatu, lämpötila ja melun vähäisyys koetaan hyötyinä. Ulkoilu taas parantaa henkistä ja fyysistä terveyttä. Luonnonmukaisesti hoidettu luontoympäristö on edullinen vaihtoehto hyvinvoinnin ja terveyden lisäämiseen esimerkiksi rakennettuihin liikuntapaikkoihin verrattuna. Kaupungistumisen myötä lasten ja nuorten luontosuhde on kuitenkin heikkenemässä. (Tyrväinen ym. 2014.) Lasten luontosuhteen heikkenemiseen voidaan puuttua varhaiskasvatuksessa. Luontosuhde kehittyy, kun lapset liikkuvat luonnossa ja tutkivat sitä (Harris 2015).

Varhaiskasvatusalalla toimivat kasvattajat uupuvat työssään (Al-Adwan ym. 2017, Rentzou 2012). Uupumuksen syiksi on kerrottu muun muassa työpaineet ja alhaiset tulot (Al-Adwan ym. 2017). Varhaiskasvatus työnä on menettänyt houkuttelevuuttaan alalla työskentelevien keskuudessa Suomessa. Syitä tähän ovat muun muassa matala palkkataso, alan arvostuksen vähäisyys, työstä aiheutuva kuormitus, heikot mahdollisuudet edetä uralla, työnkuvien vaikeaselkoisuus sekä huonot mahdollisuudet vaikuttaa oman työn järjestelyihin. (Eskelinen & Hjelt 2017.) Kiinnittämällä enemmän huomiota varhaiskasvattajien työhyvinvointiin, voitaisiin vähentää ja poistaa syitä alan heikkoon vetovoimaan.

Myös työympäristön laadulla on todettu olevan selviä yhteyksiä varhaiskasvattajien työhyvinvointiin. Fyysinen työympäristö vaikuttaa muun

muassa opettajien ergonomiaan ja terveyteen (McGrath & Huntington 2007) Kasvattajat tuntevat itsensä aliarvioituiksi, jos varhaiskasvatusympäristössä huomioidaan vain lasten tarpeet. Samalla ympäristön huono ergonomia saa heidät aliarvioimaan omaa työhyvinvointiaan. (Logan ym. 2020.) Varhaiskasvattajien yleisimmät työperäiset sairaudet ovat hengitystieinfektioita ja vatsatauteja (McGrath & Huntington 2007). Päiväkotien sisäilmaongelmat on tiedostettu alalla Suomessa (Saarinen & Jantunen 2015). Terveyteen liittyvien tekijöiden lisäksi esimerkiksi lapsista lähtevä ääni ja melu koetaan stressaavana (Clipa & Boghean 2015, Baumgartner ym. 2009, McGrath & Huntington 2007). Laadukas työympäristö vaikuttaa opettajien korkeampaan työtyytyväisyyteen ja matalampaan stressitasoon (Hur ym. 2016, Schreyer & Krause 2016). Työympäristön merkitys työhyvinvoinnin kannalta on siis oleellinen. Yllä kerrottuihin työympäristön ongelmakohtiin voidaan pitkälti vaikuttaa esimerkiksi vaihtamalla työympäristö luonnonympäristöön.

Varhaiskasvatuksessa toimivat luontoryhmät käyttävät toimintaympäristönään luontoa. Tällöin myös kasvattajien työympäristönä toimii pääasiallisesti luonto. Vuonna 2014 päivittäin luonnossa liikkui 14 % Suomen varhaiskasvatuksen piirissä olevista lapsiryhmistä kasvattajineen. Luvussa on mukana sekä luontoryhmiä että sisäryhmiä, jotka ulkoilevat luonnossa. (Saarinen & Jantunen 2015.) Luontoryhmien periaatteena on toimia luonnossa päivittäin säästä välittämättä (Parikka-Nihti & Suomela 2017). Vaikka varhaiskasvattajat raportoivat terveysongelmia varhaiskasvatuksen tavanomaisissa ympäristöissä (Koo 2007), metsäympäristössä työskentelevät varhaiskasvattajat kertoivat työhyvinvointinsa parantuneen siirryttyään sisätiloista luontoon (Lee 2017). Ulkoilu lisää työn imua ja työntekijän tuottavuutta (Salonen ym. 2018). Luontoryhmien opettajia on tutkittu liittyen heidän terveyteensä (Lee 2017), arvoihin ja kiinnostuksen kohteisiin (Nugent ym. 2019) sekä onnellisuuteen ja opetuksen intohimoisuuteen (Lee 2017). Työympäristön on kerrottu tuovan mukanaan enemmän vapauksia toteuttaa työtään (Lysklett & Berger 2017). On myös todettu, että kokemus luontoryhmässä työskentelystä vähentää työhön liittyvää stressiä luontoryhmissä toimivilla kasvattajilla (Button & Wilde 2019). Opettajien on todettu käyvän arvokeskustelua itsekseen vallalla olevan lasten vaaroilta suojelun ja metsäpedagogiikkaan liittyvän lasten oman riskien arvioinnin välillä (Connolly & Haughton 2015). Suomessa työhyvinvointia

metsäesiopetusryhmissä on tutkinut Tapio pro gradussaan (2019). Työ metsäesiopetusryhmissä on koettu pääsääntöisesti työhyvinvointia edistävänä. Työhyvinvointia edistivät muun muassa työyhteisön toimivuus ja hyvä vuorovaikutus johtajan kanssa, toimiva yhteistyö ja arvostus vanhempien ja lasten kanssa, oma ammattitaito, työyhteisön yhteiset arvot ja toimintamallit sekä metsä työympäristönä. (Tapio 2019.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat metsän työympäristönä vaikuttavan työhyvinvointiinsa. Tavoitteena oli määritellä työympäristön myönteisiä ja kielteisiä merkityksiä opettajien työhyvinvointiin. Aiempien tutkimusten perusteella oletettiin, että luonnonympäristöllä on myönteisiä vaikutuksia työhyvinvointiin. Kysymykset asetettiin kuitenkin oletuksen kannalta neutraaliin muotoon. Aiemmin Suomessa on tutkittu alle kaksi vuotta metsäryhmässä toimineiden opettajien työhyvinvointia pro gradu -tutkielmassa (Tapio 2019). Käsillä olevaa tutkimusta varten haastateltiin vähintään kaksi vuotta metsäryhmässä työskennelleitä varhaiskasvatuksen opettajia (n = 12).

Tämän tutkimuksen taustaluvut on jaettu kahteen pääluokkaan. Ensimmäisessä pääluvussa tarkastellaan työhyvinvointia. Siinä käsitellään työhyvinvoinnin teoriaa, esitellään tutkimuksen teoreettisena pohjana toimiva Työhyvinvoinnin portaatt -malli (Rauramo 2004) sekä kootaan aiempaa tutkimusta työympäristön merkityksestä varhaiskasvattajien työhyvinvointiin. Toinen pääluokka keskittyy luontoon. Siinä tutustutaan luontokasvatukseen Suomen varhaiskasvatuksessa, luontoon työhyvinvoinnin edistäjänä sekä aiempaan tutkimukseen varhaiskasvatuksen luontoryhmien opettajien työhyvinvoinnista. Neljännessä pääluvussa avataan tutkimuksen toteutusta. Siinä käydään läpi tutkimustehtävä, tutkimukseen osallistujat sekä teemahaastattelu ja sisällönanalyysi menetelminä. Luvun lopussa avataan aineiston säilytyksen periaatteita. Viidennessä pääluvussa esitellään tutkimustulokset, luontoympäristön positiiviset ja negatiiviset merkitykset työhyvinvointiin. Kuudennessa luvussa esitellään keskeiset tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

2 TYÖHYVINVOINTI VARHAISKASVATUKSEN HAASTEENA

2.1 *Työhyvinvointi käsitteenä*

Työhyvinvointia on tutkittu runsaat sata vuotta. Sen tutkimuksellinen historia sai alkunsa lääketieteen stressitutkimuksesta. Kun fysiologisten reaktioiden lisäksi alettiin tutkia stressin psykologisia syitä, voidaan katsoa työhyvinvointitutkimuksen syntyneen. (Manka & Manka 2016.) Tutkimuksen alkuvaiheissa kehitettiin erilaisia malleja stressin kuvaamiseen. Näistä tunnetuimmat ovat Karasekin työn vaativuus – työn hallinta -malli (JDC-malli, 1979), Warrin vitamiinimalli (1987) sekä Siegristin ponnistus – palkkio -malli (ERI-malli, 1996). Karasekin (1979) malli keskittyy työn psykososiaalisten osien vastavuoroiseen yhteyteen. Warrin (1987) malli korostaa työn psykososiaalisten osien ja hyvinvoinnin yhteyksiä. Siegristin (1996) malli nostaa esiin työntekijän ponnistelun ja hänen saamiensa palkkioiden suhteen sosiaalisena vuorovaikutuksena. Kussakin mallissa käsitellään stressin syitä ja reaktioita, mutta varsinaista yksilöllistä tulkintaprosessia haasteita kohdatessa ei kuvata (Feldt ym. 2017). Mallit eivät pysty ottamaan huomioon eri yksilöiden eroja työn ja työyhteisön piirteiden sietämisessä ja stressiherkkyydessä (Manka & Manka 2016). Yksilön stressistä ja sairastamisesta sekä työn ongelmakohtien etsimisestä työhyvinvoinnin tutkimus kehittyi 1990-luvulla positiivisempaan suuntaan. Eräs oleellinen tekijä tähän oli Seligman, joka käänsi tutkimussuuntauksensa voimavareteijöihin ja onnellisuuden tavoitteluun. Tämän seurauksena alettiin tutkia työtyytyväisyyttä ja työhön sitoutumista. (Manka 2012.) Suomen työelämään työhyvinvointi rantautui 1990-luvulla TYKY- eli työkykyä ylläpitävän toiminnan kautta (Manka & Manka 2016).

Rauramon (2008) mukaan hyvinvoinnilla on kolme ulottuvuutta: psykososiaalinen hyvinvointi, fyysinen hyvinvointi ja terveystajukumo. Psykososiaalinen hyvinvointi on hänen mukaansa vallitsevaa tyytyväisyyttä elämään ja työntekoon. Se on positiivista suhtautumista tulevaan ja taitoa kestää epävarmuutta. Fyysistä hyvinvointia on Rauramon mukaan fyysinen terveys ja kunto sekä sairauksien puuttuminen. Näiden lisäksi hän kertoo hyvinvointiin kuuluvan myös terveystajukumon, johon liittyy sairauksien ennaltaehkäisy, omasta terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtiminen sekä kroonisten sairauksien hallitseminen. Työhyvinvoinnilla puolestaan tarkoitetaan työn tuomaa hyvinvointia työntekijälle. (Rauramo 2008.) Määritelmä on laaja eikä siihen ole olemassa selkeitä raameja. Laine (2013) kertoo työhyvinvoinnin olevan yksilöllisesti koettu hyvinvoinnin tila, johon vaikuttavat henkilön työhön liittyvät asiat. Näitä ovat esimerkiksi yksilön oma työkyky ja terveydentila, työ itsessään ja työympäristö, jossa sitä tehdään. Lisäksi työn sosiaalinen puoli, kuten työn ihmissuhteet, johtamisen tavat ja organisaatiokulttuuri vaikuttavat työhyvinvointiin. (Laine 2013.) Perinteisesti työhyvinvointi on totuttu määrittelemään työntekijälle työstä aiheutuneiden negatiivisten vaikutusten mukaan. Kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin kuuluu kuitenkin myös työstä saatavat positiiviset vaikutukset. Molempia osia tulee arvioida ja mitata. (Mäkikangas & Hakanen 2017.) Työhyvinvointi tulee nähdä kokonaisuutena. Se on organisaation tasapainon tila hyvinvoinnin ja menestyksen välillä. (Rauramo 2008.) Se on myös altis muutoksille ollessaan vuorovaikutuksessa myös työn ulkopuolisen elämän ja hyvinvoinnin kanssa (Vartiainen 2017).

Työuupumus eli burnout merkitsee tilaa, jossa työntekijä on pitkällisen kuormituksen johdosta antanut itsestään jatkuvasti liian suuren panoksen työnsä hyväksi saamatta tarpeeksi takaisin. Kuormitus on niin suurta, että työntekijä ei ehdi palautua siitä. (Schaufeli & Enzmann 1998.) Tila on vakava stressioireyhtymä, johon kuuluu kaiken kattava fyysinen ja psyykinen väsymys, epäilevä asenne työtä kohtaan sekä ammattiin liittyvän itsetunnon heikkeneminen (Kalimo & Toppinen 1997, Schaufeli ym. 1996). Työuupumus erottuu työperäisestä stressistä sen jatkuvuuden ja pituuden perusteella. Työperäinen stressi on väliaikaista ja ohimenevää, kun taas työuupumus on pidempiaikainen tila. (Mäkikangas & Hakanen 2017.) Työuupumus sisältää uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä ja ammatillisen itsetunnon laskua.

Uupumusasteinen väsymys on usein selvin merkki työuupumuksesta. Työntekijä kokee voimiensa olevan lopussa sekä henkisesti että fyysisesti. Väsymys on jatkuva olotila. Kyynisyys voi ilmentyä esimerkiksi välinpitämättömyytenä ja tunteettomana suhtautumisena työtä kohtaan. Kyynistynyt työntekijä ei näe työtään arvokkaana, jolloin sen eteen ei nähdä vaivaa. Ammatillinen itsetunnon lasku johtaa oman työsuorituksen negatiiviseen arviointiin ja omat taidot koetaan riittämättömiksi työn tekemiseen. (Maslach ym. 1996). Hakanen (2005) tutki ensimmäisenä Suomessa työuupumusta. Hän selvitti yhteyden heikkojen sosiaalisten lähtökohtien, koulutustason sekä huonojen työolosuhteiden ja työuupumuksen välillä. Tulokset tukivat Hakasen hypoteesia ”epäsuotuisasta elämänurasta”. Myös työuran vaihtelevuus ja huono toimeentulo olivat yhteydessä työuupumukseen. Työstä lähtöisin olevat ristiriidat, kuten heikot työolot olivat työuupumuksen taustatekijöitä ja henkilökohtaisen elämän vaikeudet vaikuttivat lähinnä yleiseen tyytyväisyyteen elämästä. Persoonallisuustekijöistä erityisesti velvollisuudentunto liian vaativassa työssä oli yhteydessä työuupumukseen. Kuitenkin persoonallisuustekijöitä suurempi yhteys työuupumukseen oli työoloilla. Hakanen kertoo myös, että työuupumus voidaan nähdä ”voimavarojen menettämisen kierteenä”, kuten Hobfollin (1989) voimavarojen säilyttämisteoriassa. Työuupumuksen syventyessä työntekijän voimavarat heikkenevät tai niitä käytetään tiedostaen, ettei työstä tulla saamaan toivomaansa arvostusta tai onnistumisia. Monen tutkitun työuupumuksen taustalla oli kymmeniä vuosia sitten voimavaroja kuluttaneet työolot, kuten työn korkeat vaatimukset. (Hakanen 2005.) Yleisesti työuupumusta arvioidaan tapauskohtaisesti kyselylomakkeella (Mäkikangas & Hakanen 2017).

Työholismissa (workaholism) työntekijä suhtautuu työhön usein kielteisesti, mutta samalla on hyvin sitoutunut siihen (Mäkikangas & Hakanen 2017). Työholismiin liittyy tiedolliseen ja käyttäytymiseen kuuluvat osat. Tiedolliseen puoleen liittyy pakonomainen tarve ajatella ja suorittaa työtä. Käyttäytymisen puoli tulee esiin kohtuuttomana työskentelynä. (Schaufeli ym. 2009.) Työstä on hyvin vaikea päästä irti vapaa-ajalla (Mäkikangas & Hakanen 2017). Pelkästään pitkien työpäivien perusteella ei voida määritellä kenenkään työholismia, sillä työtä voidaan tehdä ajallisesti paljon myös muista syistä, kuten toimeentulon tai kutsumuksen takia (Mäkikangas ym. 2015).

Työssä tylsistyminen (job boredom) on tunnetila, johon liittyy ikäviä tunteita ja matala vireystaso. Työssä tylsistyminen on lyhytkestoisempaa ja vähäisempää kuin työuupumus. (Mäkikangas & Hakanen 2017.) Työssä tylsistyminen ilmenee motivaation puutteena, työ ei ole mielekästä eikä riittävän haastavaa. Työ ei tunnu mielenkiintoiselta ja aika kuluu töissä hitaasti samalla kun ajatukset harhailevat muissa asioissa. (Reijseger ym. 2013.) Työntekijän käytös on passiivista. Työssä tylsistymisen muotoja ovat jämähtäneet, kiihtyneet ja epärytmiset työntekijät. Jämähtäneet työntekijät näkevät työn haasteettomana eikä siinä toteudu omat toiveet ja vahvuudet. Kiihtyneet työntekijät kokevat työtä olevan liikaa tai tavoitteet eivät olleet hyviä. Epärytmiset työntekijät kokevat työn järjestelyt työntekoa haittaaviksi. Esimerkiksi byrokratia, työnjako ja työn keskeytykset koetaan mielekkyyttä vähentävinä tekijöinä. (Harju & Hakanen 2016.) Aiheen tutkiminen on haastavaa, sillä Suomessa vallalla olevassa kulttuurissa on hyväksytympää keskustella työn kiireistä ja ylikuormituksesta, kuin alikuormituksesta (Mäkikangas & Hakanen 2017).

Työn imu (work engagement) on työssä tylsistymisen vastakohta (Mäkikangas & Hakanen 2017). Se on työhyvinvointia myönteisesti kuvaava käsite (Hakanen 2005). Motivaatio työtä kohtaan työn imussa on pysyvä ja myönteinen (Maslach ym. 2001). Positiivinen asenne ei suuntaudu vain työn tiettyihin osa-alueisiin, vaan yleisesti kaikkeen työhön liittyvään (Schaufeli ym. 2002). Se sisältää kolme ulottuvuutta: tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen. (Maslach ym. 2001.) Tarmokkuus on kokemusta energisyydestä, tahtotilaa paneutua työhön sekä halua ja sisua nähdä vaivaa hankaluuksien yhteydessä. Omistautuminen on työntekijän kokemuksia työn tärkeydestä, haastavuudesta, ylpeydestä ja innoituksesta. Omistautuminen on sekä tunteellista, että tiedollista samaistumista työhön. Uppoutuminen taas tarkoittaa syvää keskittymistä ja syventymistä työhön sekä näistä saatua mielihyvää. Aika kuluu odottamatta ja työstä vetäytyminen voi olla hankalaa. (Schaufeli ym. 2002.) On myös todettu, että työn imua kokeva henkilö ei voi samanaikaisesti kokea työuupumuksen oireita (Cole ym. 2012). Hakanen (2005) tutki työn imua suomalaisilla opetusalan ammattilaisilla. Työn imun sekä terveyden, työkyvyn ja työtyytyväisyyden välillä oli yhteys, ja sitä tunsivat kaikki opetusalan ammattiryhmät. Muita enemmän sitä kokivat naiset, määräaikaaisessa työsuhteessa työskentelevät, alle viisi vuotta ja yli kolmekymmentä vuotta

ammattissaan työskennelleet sekä pitkiä työviikkoja tekevät henkilöt. (Hakanen 2005.)

Työtyytyväisyys ja työiihtyvyys tarkoittavat työntekijän asennetta työorganisaatiotaan kohtaan (Rauramo 2008). Työtyytyväisyys kuvaa sitä, kuinka paljon työntekijä pitää tekemästään työstä (Mäkikangas & Hakanen 2017). Se näyttäytyy esimerkiksi työtä arvioidessa miellyttävänä tunteena työstä (Locke 1969). Siihen kuitenkin liittyy tunteiden lisäksi laajemmin myös asenteet ja ajatukset työstä (Hulin & Judge 2003). Työtyytyväisyyden ja työn imun on todettu olevan yhteydessä toisiinsa (Mäkikangas ym. 2015). Työtyytyväisyyttä mitataan kyselyjen avulla. Eri aloille on eri kyselyt, jotta niiden piirteet saadaan paremmin esiin (Mäkikangas & Hakanen 2017).

2.2 Työhyvinvoinnin portaat -malli

Työhyvinvoinnin portaat -malli toimii tämän tutkimuksen analyysirunkona. Malli pohjautuu Maslowin (1943) motivaatioteoriaan ja sen viiteen hierarkkiseen perustarpeeseen: fysiologiseen, turvallisuuden, rakkauden, arvostuksen sekä itsensä toteuttamisen tarpeeseen. Maslowin mukaan motivaatiota ohjaa aina jokin näistä viidestä perustarpeesta. Tarpeet esitetään hierarkkisessa järjestyksessä. Seuraavan tason tarve tulee ajankohtaiseksi, kun edellisen tason tarve on täytetty kohtuullisesti. Viimeisen portaan vaatimuksia ei pystytä täyttämään, ellei alempien tasojen tarpeita ole ensin tyydytetty. Vallalla oleva tarve säätelee ihmisen ajatuksia ja käytöstä, koska se vaikuttaa eniten henkilön motivaatioon sillä hetkellä. (Maslow 1943.) Rauramon Työhyvinvoinnin portaat -malli tarkastelee Maslowin (1943) perustarpeiden toteutumista työkontekstissa sekä tarpeiden vaikutusta työntekijän motivaatioon. Mallin runkona on Maslowin teorian tapaan viisi porrasta. Työhyvinvoinnin portaat -malli tarkastelee työhyvinvointia kokonaisuutena. Malli on kehitetty työhyvinvoinnin pitkäaikaisen ja systemaattisen kehittämistoiminnan apuvälineeksi. Sen avulla organisaatio voi kehittää työhyvinvointia ”porras portaalta” niin yksilön, työyhteisön kuin koko organisaationkin kannalta paremmaksi. Työhyvinvointi edellyttää Rauramon mukaan Työhyvinvoinnin portaiden (2004) arviointia organisaatiossa.

Mallissa on viisi askelta. Ensimmäinen askel käsittelee *psykofysiologisia perustarpeita* eli työntekijän terveyteen liittyviä asioita. Tähän askelmaan kuuluu

organisaation osalta sopivan työkuormituksen tarkkailu sekä laadukas työpaikkaruokailu. Työntekijän tulee huolehtia terveyttä tukevista elämäntavoista, kuten liikunnasta ja sairauksien ennaltaehkäisystä ja hoidosta myös vapaa-ajalla. Askelta voidaan arvioida terveystarkastuksilla, kyselyillä sekä fyysisen kunnan arvioinnilla. Työterveyshuolto on portaan merkittävä tukiorganisaatio. Kun yllä mainitut asiat ovat kunnossa, voidaan portaan tarpeet katsoa täytetyiksi.

Toisella askeleella arvioidaan *turvallisuuden tarpeen* täyttymistä. Organisaation tulee arvioida työsuhteiden pysyvyyttä ja työntekijän riittävää toimeentuloa. Kun nämä asiat on hoidettu asiallisella tavalla, tuovat ne turvaa työntekijän jokapäiväiseen elämään. Myös työoloja, esimerkiksi johtamista, työympäristöä, ilmapiiriä ja oikeudenmukaisuutta tulee tarkastella työntekijän näkökulmasta. Työntekijän tulee itse kiinnittää huomiota turvallisiin työskentelytapoihin, esimerkiksi ergonomian kannalta. Myös työntekijä on vastuussa työpaikan turvallisesta ja oikeudenmukaisesta ilmapiiristä. Turvallisuuden arviointiin käytetään tilastoja, riskien kartoitusta sekä työpaikkaselvityksiä. Pätevä työsuojelutoiminta tukee tarpeiden täyttymistä.

Kolmas askel käsittelee *liittymisen tarvetta* ja työyhteisöä. Työntekijä haluaa olla osa työyhteisöä. Organisaation tulee kiinnittää huomiota työyhteisön kehittämiseen ja verkostojen toimivuuteen. Johtamisen käytännöillä on tässäkin suuri rooli esimerkiksi antamalla alaisille riittävästi vaikutusmahdollisuuksia sekä luomalla luottamukselliset suhteet esimiehen ja muiden työntekijöiden välille. Työntekijän osalta yhteisön kehittäminen tarkoittaa joustavuutta, avoimuutta sekä muutoksen ja erilaisuuden hyväksymistä. Työyhteisöä voidaan arvioida erilaisten kyselyjen avulla.

Neljäs askel puhuu *arvostuksen tarpeesta*. Työntekijä kokee tarvetta olla arvostettu niin omissa kuin muidenkin silmissä. Toisaalta myös työntekijän ja organisaation arvojen yhtenevyys tai erilaisuus vaikuttaa työhyvinvointiin ja esimerkiksi organisaation arvoihin sitoutumiseen. Organisaation tulee pohtia muun muassa arvojensa kestävyyttä, strategiaansa sekä palkka- ja palkitsemisjärjestelmäänsä. Työntekijä osallistuu toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. Arvostusta voidaan mitata työtyytyväisyyskyselyjen avulla sekä seuraamalla organisaation tuloksia.

Viides askel arvioi työntekijän *itsensä toteuttamisen tarvetta* ja oman osaamisen perusteellista käyttämistä. Tällä askeleella organisaation tulee

kartoittaa ja hallita työntekijöiden osaamisen tasoa sekä oppimista. Työntekijöille tulee järjestää antoisaa ja luovaa työtä, joka ei turhaan rajoita heitä. Työntekijän vastuulla on säädellä omaa työtään sekä päivittää osaamistaan. Tavoitteena tulisi olla henkilöstö, joka on sisäistänyt elinikäisen oppimisen tarkoituksen ja päivittää omaa osaamistaan säännöllisesti. Itsensä toteuttamista arvioidaan kehityskeskustelujen, osaamisprofiilien sekä organisaation tuotosten kautta.

Rauramo kuitenkin muistuttaa, että toimintaa ei voida kehittää, ellei organisaation alkutilannetta pystytä arvioimaan. Organisaation tulisikin kehittämistoiminnan pohjaksi käydä keskustelu omista arvoista ja kehittämistoiminnan tavoitteista. (Rauramo 2008.)

2.3 Työympäristön merkitys varhaiskasvattajien työhyvinvointiin

Tämän tutkimuksen kannalta työhyvinvointia tulee tarkastella erityisesti sen fyysisten ominaisuuksien ja työympäristön perusteella, jotta saamme tietoa varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvoinnista silloin, kun työympäristönä on luonto. Demerouti ym. (2001, 501) kertovatkin, että yksi mahdollinen tekijä työuupumuksessa on työntekijälle sopimaton fyysinen työympäristö. Toisaalta, jos työympäristö on työntekijälle sopiva, on myös todettu, että hyvät työolot vaikuttavat myönteisesti hyvinvointiin (Sosiaali- ja terveysministeriö 2019, 15). Aiemmassa tutkimuksessa on selvää näyttöä varhaiskasvatuksen opettajien työympäristön ja työhyvinvoinnin yhteydestä. Laadukkaan työympäristön on todettu vaikuttavan esimerkiksi varhaiskasvattajien korkeampaan työtyytyväisyyteen, matalampaan stressitasoon ja suurempaan työhön sitoutumiseen (Hur y. 2016, Schreyer & Krause 2016).

Fyysinen työympäristö vaikuttaa muun muassa opettajien ergonomiaan ja terveyteen (McGrath & Huntington 2007.) Ergonomian haasteet liittyivät työhön lasten tasolla, lapsille mitoitettuihin huonekaluihin (Logan ym. 2020), lattialla istumiseen päivittäin sekä painavien tavaroiden nostamiseen (McGrath & Huntington 2007). Lapsille suunniteltu työympäristö sai kasvattajat tuntemaan itsensä aliarvioituiksi ja toisaalta sai heidät aliarvioimaan omaa työhyvinvointiaan (Logan ym. 2020). Työympäristöstä johtuen kasvattajat kertoivat selkävivasta, lihasjännityksestä ja väsymyksestä (McGrath & Huntington 2007). Työssä tapahtuneet vammat liittyivät liukastumiseen, kaatumiseen, sairauteen ja lasten

vaaralliseen käytökseen (Logan ym. 2020) sekä muihin työtaturmiin, kuten sormen jättämiseen oven väliin (McGrath & Huntington 2007). Neljäsosa tutkimukseen osallistuneista koki sairastaneensa työperäistä sairautta viimeisen vuoden aikana. Yleisimmin työperäiset sairaudet olivat hengitystieinfektioita ja vatsatauteja. (McGrath & Huntington 2007.) Päiväkotien sisäilmaongelmat on tiedostettu alalla Suomessa. Tutkimukseen osallistuneista päiväkodeista hieman yli puolessa oli vähintään epäilty sisäilmaongelmia. Ongelmia oli tutkittu ja tiedossa lähes 19 % päiväkodeista. (Saarinen & Jantunen 2015.) Valtioneuvoston selvitys (Salmela ym. 2017) antaa viitteellisiä tuloksia siitä, että päiväkotien sisäilmaongelmien suurimmat syyt olivat kosteusvauriot ja puutteet ilmanvaihdossa. Kosteusvauriot lisäävät riskiä hengitystieoireisiin ja astmaan (Hyvärinen ym. 2017).

Stressiä aiheuttivat sosiaaliset tilanteet ja suhteet, kuten lasten käytös ja heidän ohjaamisensa, lapsimäärä, suhteet lasten vanhempiin sekä työntekijöiden keskinäiset ongelmat (McGrath & Huntington 2007). Lapsista lähtevä ääni ja melu koetaan stressaavana (Clipa & Boghean 2015, Baumgartner ym. 2009, McGrath & Huntington 2007). Lisäksi työtunnit ja työmäärä (McGrath & Huntington 2007) sekä palkka (Irvine ym. 2016), aiheuttivat stressiä.

Varhaiskasvatusalan matala palkka on pitkään jatkunut ongelma. Matalasta palkkatasosta seuraa opettajien tyytymättömyyttä ja vaihtuvuutta, jotka ovat molemmat merkittäviä hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. (Hall-Kenyon ym. 2014.) Aiemmin tutkimuksessa on selvinnyt, että opettajille palkka ei ole tärkein motivaation lähde työssä pysymiseen. Palkkaa enemmän siihen vaikuttivat opettajan erikoistuminen, sitoutuminen opettajan ammattiin sekä työn itsenäisyyden arvostaminen. (Greene 1999.) Kuitenkin myöhemmin on todettu, että matala palkka oli yhteydessä opettajien työuupumukseen (Al-Adwan & Al-Khayat 2017). Lisäksi palkka vaikutti kasvattajien hyvinvointiin ja sitä kautta heidän tekemäänsä työhön. Opettajien oikeudenmukainen ja riittävä palkka oli yhteydessä lapsiryhmän parempaan käytökseen ja suurempaan määrään lasten myönteisiä tunteita. Opettajat kertoivat, että kun he olivat taloudellisesti turvassa, he olivat enemmän läsnä työssään lasten kanssa. (King ym. 2015.) Opettajille maksettava palkka ei riipu heidän asenteestaan työtä kohtaan tai henkisestä uupumisesta (Jeon ym. 2016). Tutkimuksen perusteella olisikin hyvä ottaa käyttöön palkkaohjelma, joka huomioisi opettajan työasenteen sekä heidän

tekemänsä työn. Ohjelma räätälöitäisiin kullekin opettajalle tämän vahvuuksien ja haasteiden mukaan. (Jeon ym. 2016.) Opettajat kertoivat pitävänsä työstään ja kokevansa sen arvokkaana ja merkityksellisenä. Palkan riittämättömyyden takia he aikoivat kuitenkin vaihtaa työtä. Työoloja ja palkkaa on parannettava, jotta pätevimmat opettajat pysyisivät varhaiskasvatuksen piirissä. (Boyd 2013.) Palkan nostaminen on nähty tehokkaimmaksi keinoksi helpottaa opettajien stressiä alalla (Clipa & Boghean 2015). Lisäksi palkan nostaminen nostaisi alan arvostusta muiden silmissä ja parantaisi myös näin opettajien työtyytyväisyyttä (Papanastasiou & Zembylas 2005).

Hyvä suhde ja vuorovaikutus esimieheen lisäsivät varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyttä (Abu Taleb 2013, Løvgren 2016). Toisin sanoen työn liian vähäiset resurssit ja tuen puute aiheuttivat stressiä (Whitaker ym. 2015). Pienet resurssit vaikuttavat lapsiryhmän kokoon, henkilöstön sijoitteluun yksikössä sekä sijaisten palkkaamisen perusteisiin. Kun paikalla on liian vähän henkilöstöä, se kuormittaa ja aiheuttaa stressiä paikalla oleville työntekijöille. (Perho & Korhonen 2012, Baumgartner 2009.) Myös työn aikapaineet mainitaan negatiivisena tekijänä useassa varhaiskasvattajien stressiä käsittelevässä tutkimuksessa (Kelly & Berthelsen 1995, Moriarty ym. 2001, Ylitapio-Mäntylä ym. 2012).

Työyhteisön ilmapiirillä on tärkeä vaikutus opettajien työhyvinvointiin, ja sitä kautta ajatukset keskittyivät työssä enemmän lapsiin. Työyhteisöön liittyen opettajien kokemukset hyvistä suhteista muihin kollegoihin sekä työn vaikutusmahdollisuuksista liitettiin korkeampaan työtyytyväisyyteen. Nämä molemmat seikat olivat yhteydessä lapsikeskeisempiin ajatuksiin. (Hur ym. 2016.) McGintyn ym. (2008) tutkimuksessa opettajat kokivat työpaikan yhteisöllisyyden yleisesti hyväksi. Yhteisöllisyyden tunne paransi opettajien työtyytyväisyyttä ja työn laatua (McGinty ym. 2008). Yhteisöllisyys nähtiin myös voimavarana (Perho & Korhonen 2012). Kasvattajatiimin hyvä yhteistyö nähtiin työtyytyväisyyden tekijänä (Perho & Korhonen 2012). Kasvattajien keskinäisten suhteiden laatu vaikutti useimmin heidän hyvinvointiinsa ja stressin tasoon. Työ varhaiskasvatuksessa on voimakkaasti ihmissuhdetyötä sekä tiettyjen systeemien ja rutiinien ohjaamaa. Hyvin toimivan tiimin kasvattajat olivat energisiä ja pystyivät vastaamaan työn vaatimuksiin. (Nislin ym. 2016.) Opettaja myös kannustettiin olemaan tekemisissä toisten opettajien kanssa. Opettajien

keskinäiset ystävyys- ja työsuhteet nähtiin työtyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä. (Abu Taleb 2013, Markiewicz ym. 2000.) Vaikeat suhteet työkavereihin olivat yhteydessä kasvattajan burnout-tilaan (Rentzou 2012). Hyvät suhteet työkavereihin, heiltä saatu tuki ja selkeä työnjako ehkäisivät puolestaan burnout-tilan syntymistä (Løvgren 2016, Perho & Korhonen 2012).

Kasvattajien keskinäisten kollegiaalisten suhteiden lisäksi he näkivät tärkeinä myös suhteensa lapsiin. Lapset koettiin työssä viihtymisen tärkeimmäksi ja innostavimmaksi osaksi (Perho & Korhonen 2012). Opettajien ja lasten suhteissa esiintyvät ongelmat lisäsivät opettajien työperäistä stressiä (Whitaker ym. 2015), kun taas hyvät suhteet lapsiin lisäsivät työtyytyväisyyttä (Abu Taleb 2013). Opettajat kokivat lasten komentamisen ja hallinnan stressaavana, kun taas hoito- ja kasvatustyön vähiten stressaavaksi ja eniten nautintoa tuovaksi osaksi työssä (Kaiser ym. 1993). Lasten oppimisen ja kasvun kautta oman työn tulosten seuraaminen toi motivaatiota jatkaa itsensä kehittämistä kasvattajana. Lasten kasvattamisessa heitä motivoivat työn vaikuttamisen mahdollisuudet, haasteellisuus sekä yhteisöllisyys, jotka voidaan liittää heidän työhyvinvointinsa edistämiseen. (Wagner & French 2010.) Lasten huoltajat, yhteistyö heidän kanssaan sekä heiltä saatu arvostus omaa työtä kohtaan tuki opettajien työhyvinvointia (Perho & Korhonen 2012).

3 LUONTO VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖYMPÄRISTÖNÄ

3.1 Luontokasvatus Suomen varhaiskasvatuksessa

Suomen metsäryhmät ovat saaneet innoituksensa Saksasta, Ruotsista ja Tanskasta. Saksassa Kurt Hahn oli aloittanut metsäpedagogiikkaa 1940-luvulla. Seuraavalla vuosikymmenellä Tanskassa aloitettiin metsäpäiväkotitoimintaa. Suurin vaikutus Suomen metsäryhmiin ja luontokasvatukseen on tullut kuitenkin Ruotsista Frohmin kehittämästä Metsämörri-ohjelmasta 1950-luvulla. Luontoryhmien periaatteena on ulkoilla luonnossa säästä riippumatta. (Parikka-Nihti & Suomela 2017, Joyce 2012.) Luonto toimii lasten opettajana (Elliot & Krusekopf 2018). Luonnossa liikuessaan ja sitä tutkiessaan lapset kehittävät luontosuhdettaan (Harris 2015). Opettajien olisi hyvä hyödyntää lasten itse havainnoimat ja pohtimat kysymykset ja ongelmat oppimistilanteina. Lasten mielenkiinto säilyy, kun asioita käsitellään heidän tahdissaan. (Klaar & Öhman 2014.) Luonnossa liikkuminen lasten kanssa perustuu luottamukseen kasvattajan ja lasten välillä. Lapsilla on metsässä tiettyjä sääntöjä, kuten ”näkymättömiä rajoja” tai odotuspaikkoja, joita ei saa ylittää ilman kasvattajan erillistä lupaa. (Lysklett & Berger 2017.) Rajat toisaalta myös liikkuvat tarpeen mukaan. Perussääntönä on, että lapsen pitää nähdä luonnossa liikuessaan kasvattaja. (Lerstrup & Refshauge 2016.) Osalla Suomen metsä- ja luontoryhmistä on käytössä jokin lämmitettävä rakennus metsässä, esimerkiksi kota tai kesämökki. Kaikilla ryhmillä ei tukikohtaa kuitenkaan ole, jolloin ryhmä palaa tarpeen vaatiessa päiväkodille tai koululle. (Parikka-Nihti & Suomela 2017.) Vuonna 2014 Suomen päiväkodeista 16 % oli luontoryhmiä. Päivittäin luonnossa liikkui vajaa 10 % lapsista. (Saarinen & Jantunen 2015.)

Opettajat näkevät luonnon eri ympäristöt hyvinä oppimisympäristöinä lapsille. Luonnossa tapahtuvalla opetuksella oppiminen voidaan sitoa reaali maailmaan, eikä se jää todellisuudesta irralliseksi. (Szczepanski 2013.)

Tapaustutkimuksessa (Lerstrup & Refshauge 2016) metsäpäiväkotiryhmän käyttämistä luontokohteista eri alueita käytettiin hyödyksi kattavasti. Opettajat valitsivat päivän luontokohteen sekä pedagogisista, että turvallisuuteen liittyvistä syistä. Sääolosuhteet vaikuttivat paikan valintaan. Aikuiset arvostivat suojaisia paikkoja esimerkiksi sateella. Tuulella valittiin alue tuulen suunnan mukaan. Luontoalueita hyödynnettiin myös vuodenajan mukaan vaihtelevasti. Esimerkiksi keväisin tuettiin lasten vesileikkejä menemällä alueille, joissa oli puro tai oja tai seurattiin sammakoiden kutua järvellä. Talvella valittiin aukeita paikkoja, joihin oli satanut lunta tai luisteluun soveltuvia jäitä. Syksyisin liikuttiin marjojen ja pähkinöiden perässä. Luontoalueen ominaisuudet, kuten nuotiopaikka tai keinu vaikuttivat myös toisinaan valintaan. Lapsimäärä ja lasten ikä vaikuttivat myös paikan valintaan. Nuoret lapset nauttivat tutusta ympäristöstä, kun taas vanhemmat lapset pitivät vaihtelusta. Jos kasvattajia oli paikalla vähemmän kuin yleensä, valittiin paikka, joka oli avara ja näkyvyys alueelle hyvä ja jossa ei ollut lähistöllä vesistöjä. (Lerstrup & Refshauge 2016.)

Metsämörri-ohjelma pohjautuu Frohmin Ruotsissa 1950-luvulla kehittämään Skogsmulle-hahmoon ja -pedagogiikkaan. Frohm huolestui lasten luontosuhteen heikkenemisestä kaupungistumisen myötä. Niinpä hän kehitti Skogsmulle-pedagogiikan, jonka turvin lapsia viedään luontoon heitä kiinnostavalla tavalla. Frohm kirjoitti mm. luonnosta opettavia satuja, joissa Metsämörri ystävineen seikkailee luonnossa. (Joyce 2012.) Satujen ja hahmojen avulla lapset muodostavat tunnesiteen luontoon. Toiminnan keskiössä on luonnon kokeminen lapsilähtöisesti kaikin aistein. Lapsi tutustuu luontoon kolmiportaisesti. Ensin lapsi havaitsee itseään kiinnostavan asian, sen jälkeen hän tutkii sitä yhdessä kasvattajan kanssa ja lopuksi siitä tehdään yhdessä päätelmiä. Suomeen Metsämörri rantautui laajaan käyttöön vuonna 1992, kun Suomen Latu alkoi organisoida toimintaa suomeksi. (Nikkinen 2000.) Vuonna 2014 Suomen varhaiskasvatusyksiköistä 31 % toteutti Metsämörritoimintaa (Saarinen & Jantunen 2015).

Niin ikään Suomen Ladun organisoima Luonnossa Kotonaan -toiminta on Frohmin perintöä. Ruotsissa Frohmin perintöä alettiin organisoida järjestelmällisemmin I Ur och Skur -toiminnan muotoon (suom. Luonnossa Kotonaan). Sille ominaista on nähdä luonto lasten silmin ja hakea vastauksia lasten kysymyksiin yhdessä lasten kanssa. (Joyce 2012.) Luonnossa Kotonaan -

päiväkodit ja yksittäiset lapsiryhmät ovat sitoutuneet sen pedagogiikkaan (Parikka-Nihti & Suomela 2017). Saarisen ja Jantusen (2015) tutkimuksessa Luonnossa Kotonaan -toimintaa oli 1,7 % Suomen päiväkodeista.

Luonnon hyödyntämistä varhaiskasvatuksessa on käytetty myös seikkailukasvatuksen näkökulmasta. Seikkailukasvatus rantautui Suomeen 1980-luvulla Keski-Euroopasta, Britanniasta ja Amerikasta. 1990-luvulla alettiin antaa keskiasteen koulutusta seikkailukasvatukseen eri puolilla Suomea. Koulutukset olivat keskenään erilaisia eivätkä kaikki niistä pohjautuneet aiempaan teoriaan tai pedagogiikkaan. Niinpä 2000-luvun alussa Opetus- ja Kulttuuriministeriö alkoi valmistella kansallista verkostoa seikkailukasvatuksen pohjaksi. Suomen Nuorisokeskusyhdistys otti seikkailukasvatuksen koulutuksen alaisuuteensa 2010. (Karppinen 2020.) Seikkailukasvatus tapahtuu ulkoilmassa ja luonnossa oppijan näkökulmasta, tarpeista ja lähtökohdista maailmaa tarkastellen (Ulvinen 2020). Kasvatuksessa korostuvat lapsen ja kasvattajan yhteiset kokemukset (Seaman & Quay 2020). Kokemusten kautta lapsen luontosuhde vahvistuu (Karppinen & Latomaa 2015).

Design-suuntautunut pedagogiikka (DOP) pohjautuu lasten osallisuuteen sekä laaja-alaisiin oppimisprosesseihin. Se on kehitetty kansainvälisessä Case Forest -kehityshankkeessa helpottamaan opetustyötä koskien metsiä ja kestäväää kehitystä. (Vartiainen 2014.) Lapsia kannustetaan pohtimaan ja etsimään vastauksia yhdessä valittuun tutkimuskohteeseen liittyviin kysymyksiin (Vartiainen ym. 2018). Kasvattaja ei ole opetuksessa lasten yläpuolella vaan tasavertaisena toimijana tutkittavan ilmiön selvittämisessä sekä mahdollistamassa lasten tutkimuksen onnistumisen (Liljeström ym. 2013). Prosessi etenee neljän vaiheen kautta. Ensimmäiseksi lapset päättävät tutkimuskohteen, tutustuvat siihen ja muodostavat siitä tutkimuskysymyksiä. Toiseksi suunnitellaan yhdessä, miten kysymyksiin saadaan vastaukset. Seuraavaksi lähdetään etsimään tutkimusaineistoa kohteena olevasta aiheesta, esimerkiksi tutkien kohdetta retkellä tai haastatteleamalla alan asiantuntijaa. Viimeiseksi tutkimusprosessi ja sen tulokset kootaan yhteen. Tutkimuksen aikana lapsilla heränneet uudet kysymykset johdattavat ryhmän seuraavan prosessin äärelle. (Vartiainen ym. 2018.)

3.2 Luonto työhyvinvoinnin edistäjänä

Luontoympäristöllä ja hyvinvoinnilla on tutkitusti yhteys. Kaikilla luontoon altistamisen muodoilla on myönteisiä yhteyksiä hyvinvointimuuttujiin (Korpelan ym. 2017). Luonnossa olo vähentää stressiä ja sen oireita (Ulrich ym. 1991, Sahlin ym. 2012). Hyvinvointi lisääntyy myös silloin, jos ihminen ei ole valmiiksi stressaantunut tai väsynyt (Hartig ym. 1996, Brymer ym. 2010). Ulkoilu lisää työn imua sekä työntekijän tuottavuutta (Salonen ym. 2018).

Luontoympäristö palauttaa tehokkaammin kuin rakennettu ympäristö (Ulrich ym. 1991, Kaplan 1995, Herzog, Chen & Primeau 2002, Laumann ym. 2003). Jo pelkästään työpaikkojen ikkunoista näkyvien viheralueiden on todettu vähentävän fyysistä kiihtyvyyttä ja ahdistusta (Chang & Chen 2005), stressin oireita (Shin 2007, Lottrup, Grahn & Stigsdotter 2013) sekä jännitystä ja huolestuneisuutta (Leather ym. 1998). Viheraluenäkymä oli yhteydessä myös parempaan työtyytyväisyyteen verrattuna kaupunkinäkymään (Shin 2007, Lottrup, Stigsdotter, Meilby & Claudi 2013). Viheralueille pääsy työpäivän aikana paransi työntekijöiden työasenteita (Lottrup, Grahn & Stigsdotter 2013). Luontokontaktien lisääminen työajalla voi tarjota yksinkertaisen tavan tehostaa työntekijöiden hyvinvointia (Largo-Wight, Chen, Dodd & Weiler 2011). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös asumiseen liittyen. Luonto ympäristönä palauttaa tehokkaammin stressistä kuin kaupunki- tai urheiluympäristö (Herzog ym. 1997). Väestöä koskevissa pitkittäistutkimuksissa on havaittu, että asuinalueella olevat suuremmat viheralueet liittyvät alhaisempaan stressitasoon (Ward Thompson ym. 2012) ja että muutto vihreämmälle alueelle liittyy suurempaan onnellisuuteen ja tyytyväisyyteen myöhemmin elämässä (White ym. 2013). Viiden vuoden seurantalutkimuksessa huomattiin, että asunnon läheisyydessä oleva vihreys sekä fyysinen toiminta yhdessä ennustivat naisten parempaa mielenterveyttä, kuten onnellisuutta, kykyä kohdata ongelmia ja nauttia päivittäisestä toiminnasta (Annerstedt ym. 2012).

Yleisimpänä motiivina kaikkeen luonnossa tapahtuvaan virkistäytymiseen pidetään sen psykologisia hyötyjä. Näitä ovat erimerkiksi psyykinen hyvinvointi ja elämän tyydyttävyyys sekä oma kasvu ja kehitys ihmisenä. (Tinsley & Tinsley 1982, Crandall 1980.) Luonnossa oleskelulla on positiivisia vaikutuksia niin mielialaan kuin hyvinvointiinkin (Hartig ym. 2003, Grahn & Stigsdotter 2003,

Nielsen & Hansen 2007, Salonen ym. 2018, Salonen ym. painossa). Toisaalta luonnon kerrotaan olevan paras paikka negatiivisten tunteiden käsittelyyn ja näyttämiseen, kun paikalla ei ole muita (Simula 2012). Luontoon hakeudutaan toteuttamaan itseään esimerkiksi omien arvojen kautta. Lisäksi oma luovuus ja taidot pääsevät käyttöön ja niitä voi kehittää luonnossa. (Crandall 1980.) Myös työajalla luontoalueiden käyttö vaikuttaa positiivisesti kokonaismielialaan, vähentäen negatiivisia tuntemuksia ja lisäten positiivisten määrää (Tyrväinen ym. 2007). Luonnon vaikutuksen positiiviseen mielialaan, kuten onnellisuuteen, on myös ehdotettu lisäävän suorituskykyä luovissa tehtävissä (Shibata & Suzuki 2002, Shibata & Suzuki 2004).

Luonnossa ulkoillen vietetty aika on yhteydessä suurempaan määrään elpymiskokemuksia ja sitä kautta parempaan emotionaaliseen hyvinvointiin (Korpela & Paronen 2011). Elpymiskokemuksiksi luokitellaan muun muassa rauhoittuminen, ajatusten selkiytyminen sekä mielialan paraneminen (Tyrväinen ym. 2014). Salonen ja Kirves (2016) erottivat kolme erilaista ihmisryhmää luonnossa liikkujista: elpyjät, tervehtyjät ja ristiriitaiset. Aihetta on tutkittu edelleen luontointerventioiden kontekstissa (Salonen & Törnroos 2019). Elpyjät kokivat luonnon rauhoittavan, rentouttavan ja mielialan kohoavan (Salonen & Kirves 2016). Luontointerventio vaikutti heillä erityisesti rentoutumiseen ja palautumiseen (Salonen & Törnroos 2019) sekä vaikutusten huomaamiseen omassa olossa (Salonen ym. painossa). Tervehtyjät kokivat, että luonnossa olo vähentää kielteistä oloa, parantaa mielenterveyttä ja jaksamista sekä helpottaa käsillä olevaa ongelmaa (Salonen & Kirves 2016). Luontointerventio vaikutti heidän henkiseen prosessointiinsa (Salonen & Törnroos 2019), antoi vakautta tunteiden kokemiseen sekä lisää toiveikkuutta omaan fyysiseen terveyteen liittyen (Salonen ym. painossa). Ristiriitaiset kokivat luonnon elvyttävän, mutta samalla heillä oli kielteisiä ajatuksia luontoa koskien (Salonen & Kirves 2016). Luontointerventiossa ristiriitaista ryhmää edustavat kokivat surun, huolestumisen ja menetyksen tunteita (Salonen & Törnroos 2019) sekä pelkoa mahdollisista vaaratilanteista luonnossa tai muita kielteisiä tunteita ympäristön miellyttävyyden vähäisyydestä, kuten tiiviistä puukasvustosta (Salonen ym. painossa). Kaikissa ryhmissä yksinolo mahdollisti syvemmän luontoyhteyden, mutta yhdessä luonnossa kulkeminen toi turvallisuuden tunnetta (Salonen & Kirves 2016).

Palautumisen ja rentoutumisen lisäksi luonnolle altistumisella on todettu olevan jopa elinvoimaistavia vaikutuksia (Ryan ym. 2010).

Yksi motiivi vapaa-ajan luonnossa virkistäytymiseen on vastuu omasta fyysisestä kunnosta ja sen parantamisesta (Tinsley & Tinsley 1982, Crandall 1980). Arkiulkoilun motiivina nähdään myös yleisemmin sen hyvinvointia lisäävät tekijät (Hallikainen ym. 2014). Lähiympäristöissä ulkoilu parantaa koettua terveyttä ja kuntoa (Paronen 2001, Barton & Pretty 2010). Liikuntaharrastusten ympäristöistä vähän yli kolmasosa on luonnossa. Luonnossa tapahtuva harrastaminen nähtiin virkistävämpänä kuin esimerkiksi opiskelu tai taide vapaa-ajalla. Ulkoiluharrastuksen yhteys hyvinvointiin vahvistui, kun ulkoilua tapahtui useammin. (Korpela & Paronen 2011.) Fyysinen aktiivisuus luonnollisessa ympäristössä on myös yhteydessä vähempään tarpeeseen palautua työstä (Korpela & Kinnunen 2011). Luonnossa liikkuminen voi olla tehokkaampaa hyvinvoinnin kannalta kuin passiivinen luonnossa oleskelu (Korpela ym. 2017). Kuitenkaan pelkkä liikkuminen ei selitä hyvinvoinnin paranemista. Esimerkiksi työpaikkojen lounasajan kävelyretkiä vertaillaessa tutkimuksessa vain luonnossa kävelleellä ryhmällä todettiin itseraportoidun mielenterveyden paranemista (Brown ym. 2014). Masentuneilla luontokävely paransi muistia ja mielialaa kaupunkiympäristössä kävelleeseen ryhmään verrattuna (Bergman ym. 2012).

Luonto itsessään koetaan niin ikään motiivina siellä vietetylle ajalle. Luontoon liittyviä motiiveja ovat muun muassa pako rakennettua maailmaa, luonnossa vietetty aika sekä sen tarjoamat esteettiset elämykset (Crandall 1980). Elämys terminä korostaa erityisesti sen tunteita herättävää puolta (Hallikainen 1998, Saarinen 2001). Se on kokemus, johon sisältyy innostusta, kiihtymystä tai harmonian tunnetta (Linko 1998). Luonnon estetiikka ja ympäristöestetiikka liittyvät myös käsitteeseen (Sepänmaa 1991). Luonnon läheisyydessä eläneille kansoille, kuten suomalaisille, luonto näyttäytyy kotoisana ja suojaisana ympäristönä (Reunala 1987). Monella suomalaisella on mielipaikka, johon mennään rauhoittumaan ja irrottautumaan arjesta sekä parantamaan mielentilaa (Korpela & Ylén 2007, Korpela & Ylén 2009). Luonnossa sijaitsevat mielipaikat palauttivat tutkimuksessa voimakkaimmin (Korpela ym. 2010).

The Attention Restoration Theory (ART), suomeksi tarkkaavuuden elpymisen teoria käsittelee luonnon elvyttävää voimaa. Teorian mukaan aivot voivat keskittyä käsillä olevaan asiaan vain rajatun ajan, jonka jälkeen

tarkkaavaisuus väsy. Teoria esittää, että luonnossa vietetty aika tai luonnon katsominen esimerkiksi ikkunasta voisivat kohentaa henkistä väsymystä paremmin kuin rakennetussa ympäristössä oleminen. Luonnonympäristölle altistuminen helpottaa aivojen työskentelyä, jolloin ne palautuvat ja täydentävät tarkkaavuuden kapasiteettia. Jotta palautumista voi tapahtua, pitää luonnonympäristöllä olla neljä ominaisuutta: lumoutuminen, arjesta irtautuminen, johdonmukaisuuden kokeminen sekä yhteensopivuus. *Lumoutuminen* tarkoittaa ympäristön ominaisuuksia, jotka vievät mukanaan. Monet näistä luokitellaan ”pehmeisiin lumoaviin kohteisiin”, kuten pilvet, lumi, auringonlasku. Tällaiset vievät helposti huomion, mutta niiden seurailemiseen ei tarvitse käyttää kaikkea tarkkaavaisuutta ja tilaa jää muidenkin asioiden pohtimiselle. *Arjesta irtautumisella* tarkoitetaan sitä, että vaikka luontokohde ei olisi kaukana arkisista olosuhteista, sen tarkastelu ja arjesta irtautuminen auttavat silti palautumaan. *Johdonmukaisuuden kokeminen* tarkoittaa kokemusta siitä, että ympäristö ympäröi kokonaan. Paikka voi tuntua olevan kokonaan oma maailmansa, vaikka samalla tuntee olevansa osa muuta maailmaa. *Yhteensopivuus* merkitsee ihmisen ja luonnon yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Kaplan 1995.)

Myös Stress Recovery Theory (SRT), suomeksi stressistä palautumisen teoria kertoo, että luonnolle altistumisella ja hyvinvoinnilla on yhteys. Stressistä toivutaan nopeammin ja täydellisemmin luonnon-, kuin rakennetussa ympäristössä. Toipumisesta oli saatu sekä fysiologisia että sanallisia tuloksia. (Ulrich ym. 1991.) Luonnosta nousee tunnereaktio, joka vaikuttaa myöhemmin ilmeneviin kognitiivisiin reaktioihin ja helpottaa stressistä palautumista (Ulrich 1983). Teorian mukaan luonnon visuaalinen kohtaaminen johtaa automaattisesti positiivisempiin tunnetiloihin, lisää parasympaattista toimintaa ja estää negatiivisia tunteita ja ajatuksia (Gladwell ym. 2012).

KOLU-mittari käsittelee kokonaisvaltaista luontokokemusta, johon kuuluvat emootiot, minäkokemus sekä oma suhde ympäristöön. Mittarin avulla tarkastellaan ihmisten luontokokemuksia ja heidän kykyään tunnistaa kokemuksessa palautumisen ohella myös psyykkisiä tekijöitä sekä ympäristösuhteen ominaisuuksia. Psyykkisiä tekijöitä ovat oma yhteys luontoon, hyväksyvä läsnäolo sekä negatiivisuus. Ympäristösuhteen ominaisuuksiksi kerrotaan vihreä kasvillisuus ja vesi, välimatka kohteeseen sekä tilantuntu tai suojaavuus. Mittari koostuu neljästä eri alueesta (KOLU-ulottuvuudet):

luontoyhteyden kokemus, umpikujan tunne, tilantuntu sekä hyväksyvä läsnäolo. Luontoyhteyden kokemus tarkoittaa henkilön kokemusta olla sinut luonnon kanssa. Umpikujan tunne tarkoittaa arjen kuormituksen seuraamista myös luontoon mukaan, jolloin palautuminen ei voi alkaa kunnolla. Siihen liittyy muun muassa kiireen tuntu. Tilantuntu koostuu ympäristön ominaisuuksien tarkastelusta. Hyväksyvä läsnäolo vie mennessään ja arjen huolet jäävät pois mielestä. (Salonen ym. 2016.)

3.3 Varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointi luontoryhmissä

Metsä työympäristönä vahvistaa opettajien terveyttä (Lee 2017). Vaikka tavallisten varhaiskasvatuksen ympäristöjen opettajat raportoivat erilaisista sairauksista (Koo 2007), metsäpäiväkotien opettajat raportoivat terveytensä parantuneen. He raportoivat tilastollisesti merkittävästi eniten terveytensä parantumista vertailtaessa heitä harvemmin metsässä työskenteleviin opettajiin. Päivittäin metsässä työskentelevät opettajat raportoivat eniten terveyden paranemista. Eniten parannuksia metsäpäiväkotien opettajat havaitsivat hengityselimissä (23,6 %), ruuansulatuksessa (16,1 %), psykologisissa oireissa (15,4 %), aisteissa (13,5 %), tuki- ja liikuntaelimestössä (13,1 %), ihon oireissa (10,1 %), hermostossa (9 %), urologisessa järjestelmässä (8,6 %), väsymyksen ja unen puutteen vähenemisessä (6,7 %) sekä endokriinisessa järjestelmässä (3,8 %). (Lee 2017.)

Päivittäin metsässä työskentelevät opettajat olivat huomattavasti intohimoisempia opettamista kohtaan kuin harvemmin metsässä työskentelevät opettajat (Lee 2017). Metsässä opettajat saivat toteuttaa työtä intohimonsa kohteen, luonnon kautta. Opettajat kokivat, että voivat yhdistää työn ja huvia metsässä työskennellessään. Työ tuki muun muassa heidän ajatuksiaan kestävästä kehityksestä. (Nugent ym. 2019.) Luonto ja lasten luontosuhde ovat suuressa roolissa luontoryhmien opettajien toiminnassa. (Harris 2015.) Norjassa metsäpäiväkotien kasvattajat kertoivat, että metsä antaa mahdollisuuden toteuttaa työtään vapaammin. Päiväkodilla ohjelma olisi luonnostaan rutinoituneempaa, mutta luonnossa ollessa eletään tilanteen mukaan. (Lysklett & Berger 2017.) Päivittäin metsässä työskentelevät opettajat olivat myös onnellisempia verrattuna siellä harvemmin työskenteleviin (Lee 2017).

On tutkittu, että mitä enemmän kasvattajilla oli kokemusta metsäryhmän toiminnasta, sitä vähemmän he olivat huolissaan mahdollisista riskeistä lasten metsässä oloon liittyen (Button & Wilde 2019). Toisaalta yleisesti vallalla oleva lasten vaaroilta suojelemisen kulttuuri oli ristiriidassa metsässä tehtävän työn kanssa, jossa tarkoituksena on antaa lapselle mahdollisuuksia itse arvioida riskejä. Vaikka metsäryhmien opettajat lähtökohtaisesti halusivat antaa lapsille mahdollisuuksia riskien arviointiin, aiheutti se silti ristiriitaa heidän identiteettiinsä vallitsevan suojelevan kulttuurin kanssa. Opettajien läpikäymä ristiriita esti metsäpedagogiikan täydellisen toteutumisen. (Connolly & Haughton 2015.)

Tapio (2019) on pro gradussaan tutkinut alle kaksi vuotta metsäesikouluryhmässä työskennelleiden opettajien työhyvinvointia. Tutkielman mukaan työ metsäesiovetusryhmässä koettiin pääsääntöisesti työhyvinvointia edistävänä. Työhyvinvointia edistävät aspektit liittyivät työyhteisön toimivuuteen ja hyvään vuorovaikutukseen johtajan kanssa, toimivaan yhteistyöhön ja arvostukseen vanhempien ja lasten kanssa, omaan ammattitaitoon, työyhteisön kesken yhteisiin arvoihin ja toimintamalleihin sekä metsään työympäristönä. Työhyvinvointia estivät kiire, ajan ja resurssien puute, työn vaativuuden lisääntyminen, työn fyysinen kuormittavuus sekä metsässä työskentelystä johtuvat ylimääräiset työt. (Tapio 2019.) Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan useita vuosia luontoryhmässä toimineita opettajia, jolloin saadaan tietoa kokeneiden opettajien työhyvinvoinnista luontoympäristössä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat kokevat luonnon työympäristönä vaikuttavan työhyvinvointiinsa. Tavoitteena oli määritellä työympäristön myönteisiä ja kielteisiä merkityksiä opettajien työhyvinvointiin. Tutkimuskysymys oli:

Mitkä ovat luontoympäristön positiiviset ja negatiiviset merkitykset työhyvinvoinnille?

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen perusjoukkona toimivat kaikki varhaiskasvatuksen opettajat, jotka ovat työskennelleet varhaiskasvatuksen metsäryhmässä Suomessa vähintään kaksi vuotta. Näin heille on kertynyt kokemusta ja asiantuntijuutta metsässä työskentelystä ja heiltä voidaan saada tietoa metsän vaikutuksesta heidän työhyvinvointiinsa monen vuoden ajalta. Tässä tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista näytettä, koska tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä tilastollista yleistystä, vaan saada syvällistä tietoa varhaiskasvatuksen metsäryhmissä toimivien opettajien työhyvinvoinnista (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Haastateltavana oli 12 naispuolista opettajaa. Heidän keskiarvoinen ikänsä oli 48 vuotta. Opettajat työskentelivät Uudenmaan, Varsinais-Suomen, Kanta-Hämeen, Pirkanmaan ja Keski-Suomen maakunnissa. Opettajat olivat koulutukseltaan lastentarhanopettajia (n= 8), sosiaalikasvattajia (n= 2), varhaiskasvatuksen maisteri (n= 1) sekä sosionomi (n= 1). Lisäksi osalla opettajista oli pätevyys toimia yhteisöpedagogina (n= 1), merkonomina (n= 1) sekä nuorisotyönohjaajana (n= 1). Heillä oli koulutusta esi- ja alkuopetukseen (n= 2) sekä perhetyön erityisammattitutkinto (n= 1). Monet opettajista olivat hankkineet metsäryhmässä työskentelyyn lisäkoulutusta ympäristökasvattajan

erityisammattitutkinnon (n= 5), eräoppaan koulutuksen (n= 1), Suomen Ladun opaskoulutuksen (n= 1), seikkailukasvattajan koulutuksen (n= 1), elämys- ja seikkailuohjaajan koulutuksen (n= 1) sekä lasten liikunnan ammatillisen täydennyskoulutuksen (n= 1) avulla. Lisäksi opettajat olivat osallistuneet useisiin lyhyisiin, muun muassa Suomen Ladun ja Syklin koulutuksiin, metsässä työskentelyyn liittyen. Opettajat olivat työskennelleet metsäryhmässä kahdesta vuodesta aina kahdeksaentoista vuoteen asti. Keskimäärin opettajat olivat työskennelleet metsäryhmässä 6,6 vuotta. Lähes kaikki opettajat (n= 10) olivat olleet mukana suunnittelemassa ja perustamassa yksikkönsä ensimmäistä metsäryhmää. Monilla opettajista (n= 9) oli takanaan pitkä ura varhaiskasvatuksen opettajina, kahdesta aina neljään vuosikymmeneen asti. Opettajia voidaan pitää alansa asiantuntijoina, sillä he omaavat tutkittavasta aiheesta niin paljon tietoa, että vain harvalla on sitä yhtä paljon kuin heillä (Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2017). Asiantuntijat valikoitiinkin tutkimukseen heidän tietojensa, ei henkilöiden itsensä takia (Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2017). Haastateltujen asiantuntijuutta korostaa myös se, että lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat osoittivat kiinnostusta tutkimuksen tekoon (Harvey 2011). He kysyivät muun muassa tutkimuksen valmistumisesta ja julkaisemisesta sekä kertoivat olevansa kiinnostuneita tuloksista.

Haastateltavia etsittiin sosiaalisesta mediasta, metsäryhmiä koskevista uutisista sekä lumipallo-otannalla (Tuomi & Sarajärvi 2002). Sosiaalisen median kanavista käytettiin Facebookia sekä Facebook Messengeriä. Lumipallo-otannan avulla sosiaalisen median sekä uutisten kautta tavoitetut opettajat neuvoivat ottamaan yhteyttä heille tuttuihin kokeneisiin metsäryhmien opettajiin. Aineistoa kerättiin siirtyen asiantuntijaverkostossa eteenpäin (Tuomi & Sarajärvi 2002).

4.3 Teemahaastattelu

Aineiston keruutapana oli kvalitatiivinen yksilöhaastattelu. Aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla (Hirsjärvi & Hurme 2008, Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa haastatteluteemojen pohjana käytettiin Rauramon (2004) Työhyvinvoinnin portaat -mallia. Teemat olivat: polkuni metsäryhmän varhaiskasvatuksen opettajaksi, metsä työympäristönä, metsäpäiväkoti työyhteisönä, opettajan osaamisen toteutuminen

metsäpäiväkodissa sekä työhyvinvointi metsäryhmässä (Liite 1). Teemojen alle muotoiltiin myös valmiiksi tarkentavia kysymyksiä (Liite 1), jotka kysyttiin, ellei haastateltava itse nostanut aihetta esiin (Eskola ym. 2018). Kysymysten muoto ja järjestys vaihtelivat haastateltavien kertoman mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2008). Haastattelun avulla pyrittiin tiedon keräämiseen (Hirsjärvi ja Hurme 2008). Kun teemoja operationalisoitiin teoreettisista käsitteistä mitattavaan muotoon, oli tärkeää pitää mielessä tutkimusongelma (Eskola ym. 2018). Hyvässä tutkimuksessa yhdistyy sekä luova ajattelu ja tieto aihepiiristä, että myös aiheeseen sopivan teorian soveltaminen (Eskola ym. 2018).

Ennen varsinaisia haastatteluja, toteutettiin metsäryhmässä työskentelevän lastenhoitajan pilottihaastattelu. Lastenhoitaja löytyi tutkimukseen lumipalloatannalla (Tuomi & Sarajärvi 2002) tutun varhaiskasvatuksen opettajan kautta. Lastenhoitaja oli 39-vuotias ja työskennellyt varhaiskasvatuksen alalla yli kaksikymmentä vuotta. Yksikkönsä metsäryhmässä hän oli työskennellyt neljä vuotta, ryhmän perustamisesta asti. Pilottihaastattelussa testattiin kysymysten toimivuutta (Eskola ym. 2018), harjoiteltiin haastattelutilanteessa oloa sekä kartutettiin tietoa tutkittavan ilmiön arjen käytännöistä (Hirsjärvi & Hurme 2008). Pilottihaastattelun yhteydessä sekä sen jälkeen kysymysten kieleen kiinnitettiin erityistä huomiota ja tarkastettiin, että kieli on haastateltaville tuttua ja että niissä ei käytetty turhaan heille mahdollisesti vieraita teoreettisia ilmaisuja (Hirsjärvi & Hurme 2008). Haastattelurungon teemoiksi vahvistettiin edellä kerrotut teemat. Tarkentavia kysymyksiä muokattiin pilottihaastattelun jälkeen (Hirsjärvi & Hurme 2008) korostamaan entistä paremmin työntekijän näkökulmaa, sillä kysymykset johdattivat lastenhoitajan puhumaan välillä itsensä sijaan lapsista. Pilottihaastattelun aineistoa ei otettu osaksi tutkimuksen varsinaista aineistoa, sillä haastattelukysymykset oli asetettu opettajien ammattiroolia tarkastellen. Lastenhoitajalla ei ole pedagogista vastuuta toiminnan suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä, kuten opettajilla varhaiskasvatuksessa on (Opetushallitus 2018).

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin huhti-toukokuun 2020 aikana, sillä tällöin opettajilla ei ole pitkiä lomajaksoja (Hirsjärvi & Hurme 2008). Keväällä 2020 haastattelujen toteutukseen vaikutti koronapandemia (Valtioneuvoston viestintäosasto 2020). Monen tutkimusluvan ehtona oli pandemiasta johtuen, että haastattelut toteutetaan etäyhteyden avulla. Osa opettajista kertoi kuitenkin

ehtivänsä osallistua haastatteluun paremmin koronapandemian vuoksi, koska huomattava osa päiväkotien lapsista oli kotihoidossa. Haastattelujen ajankohdat sovittiin sähköpostin tai sosiaalisen median kautta haastateltavien aikatauluihin sopiviksi. Haastattelurunko lähetettiin haastateltaville etukäteen, jotta he saivat rauhassa valmistautua kysymyksiin ja palauttaa muistiin niihin liittyviä asioita (Eskola ym. 2018). Näin saatiin mahdollisimman kattavasti tietoa haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista heidän työhyvinvoinnistaan (Eskola ym. 2018).

Hallitus kehotti keväällä 2020 välttämään turhaa oleilua yleisillä paikoilla senhetkisen koronavirustilanteen vuoksi (Valtioneuvoston viestintäosasto 2020). Tästä syystä usean tutkimusluvan ehtona oli haastattelun toteuttaminen etäyhteyden avulla. Tähän käytettiin Microsoft Teamsin videopuhelua. Videoyhteyden käyttö verrattuna pelkän äänen perusteella tehtyyn haastatteluun on viisasta silloin, kun haastateltava ei halua suojella yksityisyyttään tutkijaa kohtaan ja tapaaminen on vaikeaa (Ikonen 2017). Videopuhelun avulla toteutetussa haastattelutilanteessa osallistujat saivat tilanteesta huolimatta nähdä toisensa ja pienen osan ympäristöä (Ikonen 2017). Haastateltavat saivat myös valita haastattelupaikan itse, jolloin heidän ei tarvinnut jännittää tilannetta turhaan (Eskola ym. 2018). Videoyhteydellä pyrittiin välttämään puhelinhaastattelun haittapuolia, kuten ilmeiden ja eleiden puuttumista keskustelusta (Hirsjärvi & Hurme 2008) sekä hiljaisuuden kokemista kiusallisena, kun ei voida olla varmoja siitä, miten haastateltava suhtautuu tilanteeseen (Ikonen 2017).

Yksi haastatteluista toteutettiin kirjallisena, koska haastateltava ei ehtinyt työkiireiden vuoksi suulliseen haastatteluun. Haastateltava vastasi samoihin kysymyksiin kuin muutkin, mutta lähetti ne kirjallisessa muodossa.

Haastattelutilanteessa haastattelija keräsi tietoa ja haastateltava antoi sitä (Ruusuvuori & Tiittula 2005). Haastattelija otti tilanteessa aktiivisen roolin, sillä haastattelutilanne on haastateltavalle rennompia ja mukavampia, kun haastattelija vastaa tai osoittaa käytöksellään kuuntelevansa haastateltavaa (Eskola ym. 2018). Tässä tutkimuksessa opettajan puhuessa haastattelija nyökkäili ja osoitti kuuntelevansa haastateltavaa ”minimipalautteella” opettajan puhuessa. ”Minimipalautteena” toimivat äännähdykset sekä lyhyet sanat, joilla osoitettiin haastateltavalle tutkijan kiinnostus haastateltavan aihetta kohtaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005). Haastattelija myös muutti puhetapaansa

haastateltavan mukaan virallisesta linjasta kaverillisempaan suuntaan, sillä kielenkäytön samankaltaisuus voi auttaa yhdistämään haastattelun osapuolten näkökantoja (Ruusuvuori & Tiittula 2005). Haastattelija pysyi kuitenkin neutraalina ja varoi muun muassa kommentoimasta suotta haastateltavan kertomaa (Ruusuvuori & Tiittula 2005).

Haastattelutilanteista pyrittiin tekemään haastateltaville mahdollisimman luontevia. Haastattelutilanteessa haastateltavan annettiin ensin puhua käsiteltävästä teemasta vapaasti, johdattelematta häntä (Eskola ym. 2018). Tämä otettiin huomioon niin, että jokaisesta teemasta kysyttiin ensin laaja kysymys, kuten "Miten metsä työympäristönä vaikuttaa yleiseen hyvinvointiisi?". Tämän jälkeen haastateltava sai kertoa aiheesta vapaasti. Jos halutut asiat eivät näin tulleet esiin, tutkija kysyi tarkentavia kysymyksiä (Eskola ym. 2018). Haastattelija opetteli haastattelurungon ja tutkimuskysymykset ulkoa, jotta hän osasi kysyä tarvittavia kysymyksiä haastateltavan puheen mukaan myös eri järjestyksessä kuin ne olivat haastattelurungossa (Hirsjärvi & Hurme 2008). Haastattelija myös merkkasi haastateltavaa kuunnellessaan muistiin, mistä teemoista haastateltava oli jo puhunut. Jälkeenpäin haastattelija kysyi vain jäljelle jääneet kysymykset.

Haastattelut nauhoitettiin niiden myöhempää tarkastelua varten. Nauhoittamiseen käytettiin sekä Microsoft Teamsin nauhoitustyökalua että puhelimen äänentallenninta. Ennen nauhoituksen aloittamista tutkittavilta pyydettiin lupa nauhoittamiseen. Haastattelut olivat erimittaisia eri haastateltavilla. Lyhimmillään haastattelutilanne kesti 22 minuuttia ja pisimmillään 95 minuuttia. Keskimäärin haastattelut kestivät 50 minuuttia.

4.4 Sisällönanalyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin deduktiivista eli teorialähtöistä sisällönanalyysia (Burns & Grove 2005). Päätelyprosessi eteni "yleisestä yksittäiseen" (Tuomi & Sarajärvi 2018). Deduktiivista sisällönanalyysia käytettiin, koska analyysi perustui aiemmin kehitettyyn Rauramon (2004) Työhyvinvoinnin portaat -malliin (Burns & Grove 2005, Tuomi & Sarajärvi 2018). Rauramon (2004) malli on jo aiemmin esitelty tutkimuksen teorialuvussa. Deduktiivista lähestymistapaa tuki myös pyrkimys soveltaa mallia (Catanzaro 1988)

varhaiskasvatuksen metsäryhmissä työskentelevien opettajien tutkimiseen. Tutkittavaa kohdetta tutkittiin aiemman mallin mukaan ja malli ohjasi myös analyysia. Sisällönanalyysissa pyrittiin selittämään aineiston sisältöä sanallisesti sekä tekemään tutkittavasta aiheesta selitys tiiviillä ja yleispätevällä tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2018). Deduktiiviseen sisällönanalyysiin ei ole olemassa yksinkertaisia ja kaikille sovellettavia sääntöjä, joten tutkimuksen onnistuminen oli riippuvainen tutkijan analyyttisistä taidoista (Hoskins & Mariano 2004).

Sisällönanalyysi eteni valmistelun, järjestelyn, yhdistelyn, tulkinnan ja raportoinnin vaiheiden kautta (Elo & Kyngäs 2008, Hirsjärvi & Hurme 2008, Tuomi & Sarajärvi 2018). Vaikka analyysin vaiheista puhutaan erillisinä ilmiöinä, limittyivät ne analyysin teossa toisiinsa hyvinkin tiiviisti (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010).

Valmistelu aloitettiin haastattelujen litteroinnilla sekä haastattelunauhojen kuuntelemisella uudelleen samalla litteraattia lukien ja tarkastaen. Kun tutkija litteroi aineiston henkilökohtaisesti, tutustui hän samalla aineistoon materiaalina (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010) sekä teki siitä ensimmäisiä tulkintoja (Nikander 2010). Kun puhuttu aineisto muutettiin kirjalliseen muotoon, pystyttiin hallitsemaan suurempia kokonaisuuksia, kuin nauhaa kuuntelemalla (Ruusuvuori 2010). Kirjoittaminen auttoi myös havaitsemaan seikkoja, jotka olisivat voineet jäädä huomaamatta kuuntelemalla vain haastattelun nauhoitusta (Ruusuvuori & Nikander 2017). Kun tutkimuksessa keskityttiin puheen sisältöön, eikä puheen tuoton tapaan, riitti litteroinnin yksinkertaisempi muoto (Ruusuvuori & Nikander 2017). Tutkimuksen kannalta ei ollut oleellista kirjata ylös esimerkiksi äännähdyksiä ja painotuksia, vaan nauhojen purkaminen sanasta sanaan riitti (Hirsjärvi & Hurme 2008, Ruusuvuori 2010, Eskola ym. 2018). Yhden haastattelun litteraatti oli lyhimmillään kuusi sivua ja pisimmillään 29 sivua. Litteraatin fonttina käytettiin Calibri (Leipäteksti), fontin kokona 12 ja rivivälinä 1,5. Litteroituja sivuja kirjoitettiin yhteensä 171. Litteroinnin edetessä tutkija teki päätelmiä aineistosta kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäiseksi, havainnoidessaan hän rajasi osia aineistosta pois. Toiseksi, tutkija koki haastateltavien kertomat tietyllä tavalla, koska hän on osa elämäänsä kulttuurista. Kolmanneksi, tieteellisestä näkökulmasta katsoessaan, tutkija rajasi aineistosta pois tutkimuksen kannalta epäolennaista keskustelua. (Ruusuvuori 2010.) Litteroinnin jälkeen aineistoon tutustuttiin syvällisemmin lukemalla se läpi useaan

kertaan. Samalla aineistosta tehtiin muistiinpanoja. Analyysin lähestymistapana oli tutkijan tulkinta litteroidusta aineistosta (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Järjestelyvaiheessa aineisto teemoiteltiin teorialähtöisesti (Hirsjärvi & Hurme 2008). Analyysin apuvälineenä käytettiin Atlas.ti -analyysiohjelmaa. Atlas.ti -analyysiohjelmassa teemoittelu tapahtui koodaamalla aineisto erilaisten koodien alle. Analyysille muodostettiin valmis runko teorian mukaisesti, johon aineisto sovitettiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Rauramon (2004) mallin mukaisesti yläluokan koodeina toimivat 1) psyko-fysiologiset perustarpeet, 2) turvallisuuden, 3) liittymisen, 4) arvostuksen ja 5) itsensä toteuttamisen tarve. Yläluokan koodien alle muodostettiin luokkia, joihin aineisto koodattiin. Luokat määräytyivät Rauramon (2004) mallissa esiintyvien termien perusteella. Esimerkiksi yläluokan 2) turvallisuuden tarpeen luokkia olivat ergonomia, tasa-arvoinen työyhteisö, työympäristö sekä työympäristön turvallisuusriskit. Aineisto koodattiin suoraa luokkiin, sillä se todettiin toimivimmaksi ratkaisuksi analyysin kannalta. Yläluokan termit toimivat väliaikaisvarastoina sellaisille sitaateille, joiden yläluokka oli selvä, mutta tarkkaa luokkaa oli vaikea hahmottaa ensimmäisellä koodauskierroksella. Näihin yläluokkiin koodattuihin termeihin palattiin myöhemmin uudelleen ja ne sijoitettiin oikeaan luokkaansa. Tämän jälkeen kaikki aineistossa esiintyvät koodit koskien metsää ja työympäristöä, koodattiin vielä kahteen erilliseen luokkaan, joita olivat metsän positiiviset ja negatiiviset vaikutukset työhyvinvoinnille. Luokitteluvaihe oli pitkälti päättelyä (Hirsjärvi & Hurme 2008). Tärkeintä oli löytää aineistosta kyseistä luokkaa kuvaavat tulkinnat sekä huomioida, mitä kustakin luokasta puhuttiin aineistossa ja miten sitä kuvailtiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Järjestely eli luokitteluvaihe oli tärkeä osa analyysia, sillä se loi perustan aineiston myöhemmälle tulkinnalle (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Analyysiyksikkönä pidettiin yhtä merkityskokonaisuutta, sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita aineiston sisällöstä. Merkityskokonaisuuden pituus vaihteli aineistossa muutamasta sanasta monen virkkeen mittaisiin pohdintoihin (Elo & Kyngäs 2008). Taulukoissa 1 ja 2 on esitelty esimerkit analyysiyksiköistä.

“Että se semmonen, jotenki se ympäristön rauhottava elementti ja sitte se semmonen tietty ärsyккеettämyys ja toisaalta ne luonnon tarjoamat mahdollisuudet ja virikkeet sitte siihe. Se jotenki ryhmäyttää se koko touhu eri

tavalla ja tekee siitä semmosta. On se niinku työnäki jotenki semmosta syvempää.” (Opettaja 2)

Taulukko 1. Esimerkki analyysiyksiköistä

Taulukon 1 otteessa aineistosta, kursivoitu teksti koodattiin luokkaan 2_turvallisuus_työympäristö, alleviivattu virke luokkaan 3_liittyminen_yhteisöllisyys_lapset ja lihavoitu lause luokkaan 5_itsensä_toteuttaminen_mielekkyyys.

”Varmasti silloin koen työni mielekkääksi, kun mulla on semmonen tunne, että voin itse paljon vaikuttaa siihen työn sisältöön. **Ja sitte jos taas tulee joku ohje, joka täytyy vaan tehdä, niin sellaset on niitä jotka ärsyttää.** Silloin ku voi niinku itse muovaila sitä omaa työtä, ni silloin. Ja silloin ku se oma tiimi toimii, että se on kans tosi merkittävää, ku tässä ei niinku yksin tehdä sitä työtä. Niin sitte jos on jotain ongelmia niiden tiimikavereiden kans, ne ei oo vaikka innostuneita työstään, niin sitte silloin ei oo kyllä itsellä kiva olla töissä.” (Opettaja 8)

Taulukko 2. Esimerkki analyysiyksiköistä

Taulukossa 2 koodatut analyysiyksiköt ovat hieman pidempiä kuin Taulukossa 1. Yhdessä sitaatissa oli useampi analyysiyksikkö, jotka merkattiin eri koodeihin. Alleviivattu teksti koodattiin luokkiin 5_itsensä_toteuttaminen_mielekkyyys sekä 5_itsensä_toteuttaminen_vapaus. Alleviivatun tekstin sisällä on lihavoitu virke, joka koodattiin vielä erikseen luokkaan 5_itsensä_toteuttaminen_haasteet. Kursivoitu teksti koodattiin luokkiin 3_liittyminen_ilmapiiri sekä 3_liittyminen_tiimi. Aineistosta koodattiin yhteensä 1264 analyysiyksikköä eri koodien alle. Rauramon (2004) mallin mukaisia koodeja oli 42.

Yhdistelyvaiheessa jokainen luokiteltu yksittäinen ajatus tai ilmaisu pyrittiin pelkistämään (Tuomi & Sarajärvi 2018). Jokainen luokkiin koodattu sitaatti aineistosta nimettiin, jotta sen perusajatus ilmenisi jo sen nimestä. Pelkistuksen jälkeen aineisto siirrettiin Microsoft Wordiin, jossa sitä järjesteltiin yksi koodi kerrallaan. Järjestelyn pohjalta muodostuivat aineistolähtöisesti alaluokat. Niitä kehitettiin samaa aihetta kuvailevista käsitteistä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Alaluokkien tuli kuitenkin edelleen sopia Rauramon (2004) malliin (Tuomi &

Sarajärvi 2018). Esimerkiksi yläluokan 2) turvallisuuden tarpeen alle kuuluvan luokan, ergonomia, alaluokiksi muodostui muun muassa lasten tasolla tehtävä työ, runsas liikkuminen sekä parempi ergonomia kuin sisällä. Taulukossa 3 on esitelty analyysissa muodostunut ergonomiaa käsittelevän sitaatin koodipuu.

Sitaatti: *"Ainaki ite, ku täällä sisällä on, niin täällä tulee istuttua ihan eri tavalla niinkun alas, kun mitä tuolla metsässä. Että siellä enemmän on niinku sitä pystyssä olemista, ihan seisaallaan ja sit sitä liikkumista ja kävelyä tulee ihan eri tavalla, ku mitä täällä sisällä. Luonnollisestikki ku jos tuolla pihalla lapset leikkii niin eri ja isolla alalla, niin kun niitä käy katsomassa, niin tulee sitä liikkumista myös enemmän."* (Opettaja 11)

Koodi: 2_turvallisuus_ergonomia

Pelkistys: 2_turvallisuus_ergonomia_vähemmän istumista, enemmän liikkumista kuin sisällä

Alaluokka: Runsa liikkuminen

Luokka: Ergonomia

Yläluokka: Turvallisuuden tarve

Taulukko 3. Esimerkki aineiston koodipuusta

Luokkien ilmenemisen säännönmukaisuus ja samanlaisuus sekä säännöllinen vaihtelevuus pyrittiin löytämään (Hirsjärvi & Hurme 2008). Analysoinnissa tärkeää oli muistaa tarkastella aineistoa tutkimuskysymysten näkökulmasta (Elo & Kyngäs 2008).

Teorialähtöiselle analyysille tyypillisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018) teorian mukaisten luokkien lisäksi muodostettiin luokka myös aineistolähtöisen analyysin periaatteiden mukaan (Hoskins & Mariano 2004). Luokka muodostettiin Liittymisen tarve -pääluokan alle kuvaamaan opettajien kokemaa yhteisöllisyyttä lapsiryhmän kanssa. Rauramon (2004) mallissa yhteisöllisyys liitetään työympäristössä vain kollegojen väliseen yhteisöllisyyteen, jota opettajat myös kokivat. Opettajilla on kuitenkin läheinen suhde työyhteisönsä lisäksi myös

lapsiin. Lapset ja lapsiryhmän yhteishenki vaikuttaa työskentelyyn ja työnteon ilmapiiriin. Tämä näkyi selkeästi myös opettajien vastauksissa.

Tulkinnan vaiheessa aineistoa pyrittiin tarkastelemaan eri näkökulmista (Hirsjärvi & Hurme 2008). Tavoitteena olivat onnistuneet tulkinnat aineistosta (Hirsjärvi & Hurme 2008). Tulkintaa tehtiin järjestelyn ja yhdistelyn vaiheissa osana analyysiprosessia. Haastatteluaineistossa vastaukset eivät liity aina suoraan yhteen kysymykseen, joten sitä joudutaan järjestelyvaiheessa tulkitsemaan ja koodaamaan mahdollisesti useampaan eri luokkaan. Myös yhdistelyvaiheessa tehtiin tulkintaa, kun luokkiin muodostettiin aineistolähtöisesti alaluokkia.

Raportointivaiheessa tulokset kirjattiin vaihe vaiheelta ylös. Tämän tutkimuksen tulokset on raportoitu seuraavassa luvussa. Raportoidessa kiinnitettiin erityistä huomiota estämään haastateltavien tunnistettavuus ja kuvailemaan aineiston analysointia mahdollisimman selkeästi ja avoimesti (Ruusuvuori & Tiittula 2005).

4.5 Aineiston säilytys

Haastattelunauhut sekä litteraatit säilytettiin tutkimuksen teon ajan Tampereen yliopistossa tutkijan henkilökohtaisen käyttäjätunnuksen ja salasanan takana. Tutkijan lisäksi aineistoon pääsi käsiksi vain tutkimuksen ohjaaja. Suomen Akatemia (2020) suosittelee säilyttämään aineistoa tutkimuksen ajan organisaation ylläpitämässä kohteessa.

Tutkimuksen päätyttyä aineisto arkistoiitiin Yhteiskuntatieteelliseen tietoaarkistoon (FSD) anonymisoituna. Aineiston säilyttämiselle on Kuulan ja Tiitisen (2010) mukaan kaksi painavaa syytä. Ensinäkin tutkimuksen teon ja tieteen avoimuuden kannalta on tärkeää, että aineisto on saatavilla myös jatkossa esimerkiksi sen kriittisen arvioinnin tai tieteellisen tiedon oikeellisuuden osoittamisen takia. Toiseksi haastatteluaineiston kokoaminen ja litterointi vaativat paljon resursseja. (Kuula & Tiitinen 2010.) Hyvin kerätty aineisto on avuksi ensin sen nimenomaisessa tutkimuksessa ja sen jälkeen muun tiedeyhteisön tutkimuksissa ja opiskelussa (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Tutkimusaineiston oikeanlainen tallentaminen on Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012)

mukaan osa hyvää tieteellistä käytäntöä. Myös Suomen Akatemia (2020) suosittelee asettamaan tutkimusaineiston uudelleen hyödynnettäväksi.

Aineiston jatkokäyttö huomioiden, itse litteraatin lisäksi aineistosta käy ilmi myös haastateltavien perustiedot, heidän tutkimukseen valikoinnin syyt sekä heidän tiedottamisensa ennen haastattelua (Kuula & Tiitinen 2010). Aineistoon kirjattiin perustiedoiksi haastateltavan ikä, sukupuoli, koulutus sekä aiempi työkokemus. Näiden tietojen lisäksi kuvailtiin myös tutkittavien suostumuksen ja tunnistetietojen poistamisen periaatteet sekä litteraatit yleisesti (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Samalla näiden seikkojen auki kirjoittaminen paransi myös käsillä olevaa tutkimusta (Kuula & Tiitinen 2010). Aineistosta poistettiin haastateltavia koskevat tunnistetiedot eli aineisto anonymisoitiin (Kuula & Tiitinen 2010). Tällaisia tunnistetietoja olivat tässä aineistossa haastateltavan nimi, työpaikka, kollegoiden nimet, sekä mainittujen paikkakuntien nimet. Myös haastatteluissa mainitut yhdistysten ym. nimet, joista saattoi tunnistaa haastateltavan työskentelypaikkakunnan, anonymisoitiin. Anonymisointi tapahtui kategorisoimalla eli muuttamalla suorat nimet yleisempään muotoon (Ranta & Kuula-Luumi 2017), esimerkiksi työkavereiden nimet muutettiin [kollegaksi]. Paikkojen tai ihmisten nimet eivät myöskään vaikuttaneet tutkittavaan asiaan, joten ne voitiin poistaa (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Tunnistetietojen poistaminen oli tärkeää myös siksi, että varhaiskasvatuksen metsäryhmissä työskenteleviä kokeneita opettajia on Suomessa vain rajallinen määrä ja he tekevät keskenään tiivistä yhteistyötä esimerkiksi sosiaalisen median ja järjestöjen kautta.

5 TYÖYMPÄRISTÖN MERKITYS TYÖHYVINVOINNILLE

5.1 Luontoympäristön positiiviset merkitykset työhyvinvoinnille

Luonnossa työskentelyn positiivisia merkityksiä koodattiin yhteensä 402 ja negatiivisia 137 koodia (f). Taulukossa kirjain f kuvaa koodien määrää kustakin aiheesta. Taulukossa 4 on esitelty kootusti luonnossa työskentelyn positiiviset merkitykset työhyvinvoinnille.

	Yläluokka	Luokka	Alaluokka
Luontoympäristön positiiviset merkitykset työhyvinvoinnille f = 402	Psyko-fysiologiset perustarpeet f = 52	Työkuormitus f = 5	Työ ei kuormita f = 5
		Lepo f = 2	Unentarve kasvanut f = 2
		Liikunta f = 14	Työssä liikutaan paljon f = 12
			Ympäristön vaikutus f = 1
			Epätasainen maasto f = 1
		Palautuminen f = 2	Palauttava ympäristö f = 2
		Ruoka f = 1	Ruokahalu kasvanut f = 1
		Terveys f = 28	Myönteinen vaikutus f = 7
			Raitis ilma f = 8
			Sairastelun väheneminen f = 5
			Hyväntuulisuus f = 5
			Aistit auki f = 2
			Migreeni vähentynyt f = 1
	Turvallisuuden tarve f = 68	Ergonomia f = 9	Parempi kuin sisällä f = 4
			Runsas liikkuminen f = 5
		Tasa-arvoinen työyhteisö f = 2	Yhteinen keskustelu f = 2
		Työympäristö f = 41	Luonto itsessään f = 24
			Riittävästi tilaa f = 3
			Leikit saa jäädä f = 1
			Kiireettömyys f = 4
			Metsä rauhoittaa f = 5
			Tuli f = 3
			Ei keinovaloja f = 1
		Turvallisuusriskit f = 18	Melun vähäisyys f = 10
	Yhtä turvallinen kuin muutkin työympäristöt f = 6		
	Ei sisäilmaongelmia f = 2		
	Liittymisen tarve f = 132	Esimiestyö f = 21	Esimies tukee f = 15
Esimies arvostaa f = 6			

	Ilmapiiri f = 15	Samat arvot ja asenne f = 10	
		Metsä tiivistää ilmapiiriä f = 5	
		Tiimi f = 23	Toimiva yhteistyö f = 17
			Voi ottaa etäisyyttä f = 1
			Metsä yhdistää tiiviiksi f = 5
		Verkostot f = 6	Lähialueen verkosto f = 4
			Sosiaalinen media f = 2
	Yhteistyö f = 41	Kunnan vk:n sisäinen f = 17	
		Ulkopuoliset tahot f = 17	
		Yhteistyötä riittävästi f = 7	
	Yhteisöllisyys lapset f = 20	Yhdessä tekeminen f = 11	
		Kokemukset luonnosta f = 4	
		Tiivis lapsiryhmä f = 5	
	Yhteisöllisyys työyhteisö f = 6	Yhteiset arvot f = 3	
		Metsä vapaa säännöistä f = 3	
	Arvostuksen tarve f = 40	Arvot f = 40	Työ vastaa arvomaailmaa f = 7
			Luonto ja luontosuhde f = 14
			Lasten luontosuhde f = 9
			Liikunta ja ulkoilu f = 6
			Leikki f = 4
Itsensä toteuttamisen tarve f = 110	Mielekkyyys f = 30	Halu olla luonnossa f = 11	
		Ulkoilu f = 5	
		Oppimisympäristö f = 14	
	Urakehitys f = 13	Metsäryhmä kehitysaskel = 2	
		Haluaa jatkaa työssään f = 11	
	Esteettiset elämykset f = 9	Luonto ja vuodenaajat f = 6	
		Avotuli f = 2	
		Harmoninen olo f = 1	
	Luovuus f = 26	Hyvin luova työ f = 16	
		Luovat ratkaisut f = 4	
		VaSun toteutus f = 2	
		Luovuus luonnosta f = 4	
	Osaaminen f = 13	Saa hyödyntää laajasti f = 9	
		Työssä oppii jatkuvasti f = 4	
Vapaus f = 19	Työn toteuttaminen f = 10		
	Metsässä vapaa normeista ja kellonajoista f = 9		

Taulukko 4. Luontoympäristön positiiviset merkitykset työhyvinvoinnille.

Psyko-fysiologisiin perustarpeisiin liittyy työntekijälle sopiva työkuormitus, terveelliset elämäntavat sekä työstä palautuminen (Rauramo 2008). Psyko-fysiologiset perustarpeet eivät korostuneet opettajien puheessa erityisen paljoa (f = 52). Opettajat eivät kokeneet työskentelyä *kuormittavana* (f = 5). He kertoivat, ettei metsässä tehtävä työ lasten kanssa kuormita, mutta muut työtehtävät saattoivat ajoittain kuormittaa. Tällaisia olivat esimerkiksi kirjalliset työt. Samanlaisia tuloksia lasten kanssa tehtävän työn stressittömyydestä on saatu tutkimuksessa aiemminkin (Kaiser ym. 1993). *Lepoon* liittyen osa heistä oli huomannut unen tarpeen kasvaneen ulkona työskennellessä (f = 2). Opettajat kokivat saavansa paljon *liikuntaa* (f = 12) metsässä (vrt. Korpela ym. 2017,

Korpela & Kinnunen 2011). Tämä koettiin työn vahvuudeksi. He myös kertoivat, että ympäristö haastaa positiivisesti liikkumista (f = 1) ja epätasainen maasto pitää lihakset kunnossa (f = 1). Opettajat kuvailivat työn liikunnallisuutta esimerkiksi näin:

”Ja just ihan omanki kunnon, kyllähän siitä paljon saa sellasta omaaki kuntokoulua ja oma kuntoki ja fysiikkaki siitä nousee. Et kyl sä saat aika hyvätki liikunnat siinä ja ulkoilut päivän mittaan.” (Opettaja 3)

”...ja täs on myöski se, et tulee liikuttuu paljon. Jos kaheksan tuntiiki painat tääl noitten kans, ni ei iltasin hirveesti tarvi lähtee.” (Opettaja 12)

Osa opettajista koki metsän myös työajalla *palauttavana* ja virkistävänä ympäristönä (f = 2) (myös Ulrich ym. 1991, Kaplan 1995, Herzog, Chen & Primeau 2002, Laumann ym. 2003). Eräs haastateltavista (f = 1) oli kokenut *ruokahalunsa* kasvaneen ulkona työskennellessä. *Terveyteen* liittyen opettajat kokivat ulkona työskentelyn vaikuttavan hyvinvointiinsa myönteisesti (f = 7). Metsässä vietetyn ajan yhteyttä vastustuskyvyn paranemiseen on tutkittu aiemminkin (esim. Li 2010). Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat metsässä vietetyn ajan vähentävän heidän sairasteluaan (f = 5) (vrt. McGrath & Huntington 2007). Lisäksi erityisesti raitis ilma (f = 8), migreenin väheneminen (f = 1) sekä hyväntuulisuuuden lisääntyminen (f = 5) (myös Tyrväinen ym. 2007) koettiin terveydellisiksi eduiksi. Metsässä työskennellessä kaikki aistit olivat auenneet (f = 2) (myös Tsunetsugu ym. 2010). Terveyttä kuvattiin muun muassa seuraavasti:

”Sitten toinen asia on tämä ulkoilma ja siinä ne hyödyt tavallaan siinä ulkona vietetyssä ajassa. Et jotenki sen huomaa myös omalta kohalta ja sitte lasten kohalta, että mitä se tekee, kun saa viettää tuolla ulkona raittiissa ulkoilmassa aikaa.” (Opettaja 11)

”Mut pakko sanoo, et sen jälkeen kun metsässä oli, työskenteli, niin tota ei enää minkäänlaisia flunssia käyny läpi eikä juuri mitään vatsatautejakaan. Että ihan puhtaasti tää immuunipuolustuskyky vahvistu itsellä, että. Et semmoset, ei sairaspöissaolopäiviä sitte sen jälkee oo ollu.” (Opettaja 4)

”Metsäpäivien jälkeen ei oo itekkään niin väsyny. Että huomaa, että siellä metsässä ite työntekijänä kestää. Sinne mahtuu ääntä ja liikettä enemmän. Että ei varmaan verenpaineet nouse niinku sisätiloissa. Kyl se tosi paljon vaikuttaa. Mää oon paljon hyväntuulisempi sellasten pitkien metsäpäivien jälkeen.” (Opettaja 8)

Turvallisuuden tarve koostuu työn turvallisuustekijöistä, kuten ergonomiasta, tasa-arvoisesta työyhteisöstä, työympäristöstä ja sen turvallisuusriskeistä

(Rauramo 2008). *Työergonomia* koettiin metsässä yleisesti paremmaksi kuin sisällä päiväkodissa ($f = 4$) (vrt. McGrath & Huntington 2007). Eniten ergonomiaan vaikutti positiivisesti istumisen vähäisyys ja runsas liikkuminen ($f = 5$), josta kerrotaan tässä sitaatissa:

”Ainaki ite, ku täällä sisällä on, niin täällä tulee istuttua ihan eri tavalla niinkun alas, kun mitä tuolla metsässä. Että siellä enemmän on niinku sitä pystyssä olemista, ihan seisaallaan ja sit sitä liikkumista ja kävelyä tulee ihan eri tavalla, ku mitä täällä sisällä. Luonnollisestikki ku jos tuolla pihalla lapset leikkii niin eri ja isolla alalla, niin kun niitä käy katsomassa, niin tulee sitä liikkumista myös enemmän.” (Opettaja 11)

Kaksi opettajaa ($f = 2$) nosti esiin *tasa-arvoisen työyhteisön*. Heidän kokemustensa mukaan myös fyysisesti muista etäällä toimivan metsäryhmän työntekijät pysyvät tasa-arvoisessa asemassa työyhteisössä, kun ryhmän erilaisuus tehdään selväksi kaikille työntekijöille yhteisessä arvokeskustelussa. *Työympäristön* hyvänä puolena opettajat painottivat erityisesti luontoa itsessään ($f = 24$). Opettajat kuvailivat itseään luontoihmisiksi, jotka nauttivat metsässä ulkoilusta myös vapaa-ajalla. Luonnossa vietetty aika työssä nähtiin sen suurena etuna. He kokivat ympäristön sopivan hyvin työskentelyynsä, sillä metsässä on riittävästi tilaa lapsille ja heidän leikeilleen ($f = 3$), leikit saavat jäädä paikalleen eikä niitä tarvitse kerätä pois siivoojan tieltä ($f = 1$). Kuvailtiin, miten lapsiryhmässä on vähemmän nahistelua, kuin sisätiloissa ollessa, koska kaikille on riittävästi tilaa. Metsän eri elementtien koettiin myös rauhoittavan niin lapsia kuin itse työntekijääkin ($f = 5$) (myös Salonen & Kirves 2016, Tyrväinen 2014). Lisäksi mainittiin kiireettömyys ($f = 4$) (vrt. Kelly & Berthelsen 1995, Moriatry ym. 2001, Ylitapio-Mäntylä ym. 2012), nuotion tuli ($f = 3$) ja keinovalojen puute ($f = 1$). Luontoa, oppimisympäristöä ja nuotiosta nauttimista kuvailtiin esimerkiksi näin:

”Ja mää muistan just vaikka sellasii päivii joitain, ku ollaan oltu ihan pienellä porukalla siel niinku kivisellä rannalla, missä on paljon pieniä kivii ja aurinko paistaa ja jotenki niinku. Et se ympäristö itessään on niinku se paras hetki.” (Opettaja 9)

”Kyllä se varmaan on semmonen tekemisen rauha, siellä on oma rauhansa. Siellä jotenki tuntuu, et siellä on ihan oma aika, että siellä ei oo niin kellon mukanen aika.” (Opettaja 8)

”Onnistunut työpäivä tuoksuu savulle, se on ihan selvä, koska me ollaan paljon eri paikoissa tulilla.” (Opettaja 12)

Turvallisuusriskien osalta opettajat puhuivat erityisesti vähäisemmästä melun määrästä (f = 10) päiväkotiin verrattuna (vrt. Clipa & Boghen 2015, Baumgartner ym. 2009, McGrath & Huntington 2007). Melun vähenemisen seurauksena opettajat kokivat heidän stressitasonsa laskevan (f = 2) ja mielialan sekä hyvinvoinnin paranevan (f = 2). Muiden turvallisuusriskien osalta opettajat kokivat metsän vähintään yhtä turvallisena työympäristönä kuin muutkin varhaiskasvatuksen työympäristöt (f = 6) (vrt. McGrath & Huntington 2007). Metsässä ei tarvitse pohtia työpaikan mahdollisia sisäilmaongelmia (f = 2) (vrt. Saarinen & Jantunen 2015, Salmela ym. 2017). Melutason vertailusta sekä työympäristön turvallisuudesta keskusteltiin esimerkiksi näin:

”Ja jotenkin mä aattelen, että se vaikuttaa myös mielialaan, koska niinku sisällä ku on, niin sisällä on tosi paljon enemmän sitä meteliä, ku ollaan pienissä tiloissa ja on parikymmentä lasta, niin se äänitaso nousee tosi kovasti.” (Opettaja 10)

”En mä nää siinä [työympäristössä] niinkun. Kun aikuinen on aikuinen, niin ei siinä ole sen enempää riskejä, kun missään muussakaan työpaikassa, sanoisin näin. Tämönen vastuullinen aikuinen.” (Opettaja 5)

Liittymisen tarve käsittelee työntekijän kokemuksia ryhmään kuulumisesta. Siihen vaikuttaa esimiestyö, työpaikan ilmapiiri, tiimin toimivuus, työntekijän verkostot työelämässä, yhteistyö eri tahojen kanssa, sekä työpaikan yhteisöllisyys. (Rauramo 2008.) *Esimiesten* koettiin yleisesti tukevan (f = 15) ja arvostavan (f = 6) metsäryhmän toimintaa hyvin (myös Løvgren 2016). Työpaikan *ilmapiiristä* opettajat nostivat esiin sen, että metsään hakeutuu töihin ihmisiä, joilla on keskenään samanlainen arvopohja, ajatukset ja asenteet työstä ja luonnosta (f = 10). Tämä taas koettiin kasvattajia yhdistävänä tekijänä (myös McGinty ym. 2008). Metsä tuo työkaverit lähemmäs ja tiivistää ilmapiiriä (f = 5). Tätä kuvailtiin esimerkiksi niin, että työntekijät auttavat toisiaan enemmän käytännön asioissa kuin sisällä, esimerkiksi lainaamalla kuivia hanskoja toiselle. Esimiehen työtä ja ilmapiiriä kuvailtiin seuraavasti:

”No varmaan just sellasta [tukea], ku saanki. Että meillä on sellaset aika avoimet kädet kehittää sitä toimintaa itse. Ja sit tuntuu, että hän on kuitenkin vahvasti meidän takana niissä metsäasioissa ja on tosi innostunu metsätoiminnasta. Että jos johtaja ei olis sen ajatuksen takana, ni sit se ois aika vaikeeta. Et siihen tarvitaan kyllä johdon hyvä tuki taustalle. Mut se henkinen tuki riittää.” (Opettaja 8)

”No ehtomasti niinku positiivisesti vaikuttaa työilmapiiriin. Että siellä jotenki onki vähä sillai, että me ollaan ne metsäläiset ja tavallaan se semmonen oma yksikkö, joka tuolla tavallaan tekee työtä, että sillai puhalletaan yhteen hiileen. Että positiivisella tavalla vaikuttaa.” (Opettaja 11)

Tiimin tärkeys tulee esiin esimerkiksi Erikssonin (2017) tutkimuksessa keski-ikäisten aikuisten työhyvinvoinnista. Tiimi voi korvata kiireen vuoksi vähentynyttä sosiaalista kanssakäymistä sekä auttaa työntekijää kehittymään työssä (Eriksson 2017). Tässä tutkimuksessa tiimin toimivuutta painotettiin tiiviin yhteistyön osalta (f = 17) (myös Nilsin ym. 2016, Løvgren 2016), mutta toisaalta vaikeaan työkaveriin voi ottaa metsässä helpommin etäisyyttä kuin sisällä (f = 1). Metsässä tiimistä muotoutuu tiivis (f = 5), sillä siellä on aikaa oppia tuntemaan työkaverinsa (f = 1). Luonto saa työkaverit myös olemaan aidompia itsejään kuin sisällä työskennellessä (f = 1). Kuvailtiin, kuinka kenenkään on hankala piiloutua työminän taakse kaatosateessa. Lähialueiden metsässä työskentelevien *verkostot* koettiin hyödyllisiksi konkreettisten kysymysten ratkaisussa ja koulutusten järjestämisessä (f = 4). Myös sosiaalisen median ryhmät koettiin verkostoiksi, joista voi pyytää neuvoa (f = 2). Metsäverkostoista kerrottiin esimerkiksi näin:

”Ja sitte meillä on myöskin metsäverkosto [paikkakunnan] kaikkien metsäryhmien kesken, mikä on kans aikamoinen hengenpelastaja siinä mielessä, että on sitte kuitenkin niitä, jotka tekee ihan samaa työtä. Koska sisäeskari ja metsäeskari on kuitenkin aika eri asiat.” (Opettaja 7)

Metsäryhmät tekivät *yhteistyötä* paikkakunnan varhaiskasvatuksen sisällä (f = 17) sekä ulkopuolisten tahojen (f = 17) kanssa. Ulkopuolisia tahoja olivat esimerkiksi kulttuurikohteet (f = 3) ja metsäryhmiin tutustuvat vieraat (f = 4). Noin puolet opettajista kertoi yhteistyön eri tahojen kanssa olevan riittävää (f = 7). Metsän mukanaan tuomaa *yhteisöllisyyttä* koettiin sekä työntekijöiden kesken että osana lapsiryhmää. *Työyhteisön* yhteisöllisyyttä koettiin erityisesti kaikille yhteisten työtä määrittävien arvojen kautta (f = 3) (vrt. Hur ym. 2016). Opettajat olivat huomanneet, että työyhteisössä vallitsevat ikävät säännöt ja ongelmat eivät seuraa mukana metsään (f = 3). Opettajat tekevät kollegojen lisäksi kuitenkin läheisesti työtään myös lasten kanssa, joten myös heihin koettiin yhteyttä ja ryhmään kuulumista. Hyvät suhteet lapsiin lisäävät opettajan työtyytyväisyyttä (Abu Taleb 2013). Opettajat kokivat, että *lasten* kanssa yhdessä tekeminen (f =

11) ja luonnosta saadut kokemukset (f = 4) tiivistivät lapsiryhmää (f = 5) (vrt. Whitaker ym. 2015):

”Ja sitte semmonen niinku, toi luontoryhmä, jotenki ne lapset hitsaantuu kauheen hyvin yhteen. Että semmoset sosiaaliset suhteet ja semmonen ryhmässä toimimisen taidot mun mielestä kehittyi tosi hyvin tossa ryhmässä. Siel ei ketään jätetä niinku ulkopuolelle, vaan aika usein toimitaan tuolla, rakennetaan majaa isolla porukalla ja toimitaan sillä tavalla yhdessä, hyvässä yhteishengessä.” (Opettaja 1)

Arvostuksen tarpeeseen liittyy muun muassa työpaikan ja työntekijän arvot ja niiden yhteen sopiminen (Rauramo 2008). Opettajat kokivat, että luonnossa tehty työ vastaa heidän arvomaailmaansa (f = 7). Opettajille keskenään yhteisiä *arvoja* olivat etenkin luonto ja oma luontosuhde (f = 14) sekä luontosuhteen kasvattaminen lapsille (f = 9) (lasten luontosuhteesta metsäryhmissä myös Harris 2015). Lasten luontosuhteen vahvistaminen on valtakunnallinen varhaiskasvatuksen tavoite (Opetushallitus 2018), mutta tutkimuksen opettajat kokivat sen myös arvojensa perusteella tärkeäksi työksi. Lähiluonto on avainasemassa tässä työssä (Tyrväinen ym. 2014). He kuvailivat luontoon liittyvinä arvoinaan luonnon suojelua ja kunnioitusta sekä siihen tutustumista. Omaa luontosuhdetta kuvailtiin lapsuuden kokemuksien sekä nykyisen tärkeyden kautta. Myös liikunta ja ulkoilu (f = 6) sekä leikki (f = 4) olivat monen opettajan yhteisiä arvoja. Arvoista puhuttiin muun muassa näin:

”Mun mielestä ne [arvot] toteutuu juuri niinkun, ei ois parempaa paikkaa, missä mä voisin toteuttaa omia arvojani. Kestävän kehityksen, kestävät periaatteet, luonto. Lapsuus on mun mielestä sinänsä arvo. Ite muistaa omasta lapsuudestaan, että kuinka tärkeitä ne oli, ne nimenomaan ne metsäkokemukset ja sen kautta oppimiset ja muut. Ja tokihan se lapsena oleminen ja yhdessä oleminen ja leikit ja muut. Niin nehan, ne toteutuu parhaimmillaan tuolla metsässä.” (Opettaja 5)

”Ja sit just se, et lapsia sai viedä luontoon, niin onhan se mun mielestä jotenki etuoikeutettu tehtävä. Et saa tuoda niinku, ollaan tukemassa sitä lapsen luontosuhdetta ja muuta ympäristöön.” (Opettaja 9)

Itsensä toteuttamisen tarpeeseen liittyy työn mielekkyys, luovuus, vapaus ja esteettiset elämykset työssä. Myös oma osaaminen sekä sen kehittämisen mahdollisuudet urakehityksen kautta ovat osa itsensä toteuttamisen tarvetta. (Rauramo 2008.) Opettajat kertoivat työn *mielekkyyden* tulevan halusta olla luonnossa (f = 11) (myös Crandall 1980) ja ulkoilla (f = 5) (myös Hallikainen ym.

2014). Mielekkyyks on lähes kaikilla keski-ikäisillä tärkein työhyvinvointia edistävä tekijä (Eriksson 2017). Metsä näyttäytyi heille myös hyvin monipuolisena oppimisympäristönä ja työn mahdollistajana (f = 14), joka lisäsi osaltaan työn mielekkyyttä. Opettajat kuvailivat luonnon tarjoamia elämyksiä ja niistä oppimista sekä luonnosta kumpuavien projektien lapsilähtöisyyttä oppimisympäristön etuina. Tutkimuksessa on aiemmin saatu samansuuntaisia tuloksia opettajien mielipiteistä luonnon oppimisympäristöjä kohtaan (Szczepanski 2013) sekä luonnosta kumpuavista oppimistilanteista (Klaar & Öhman 2014). Tämän tutkimuksen opettajat kuvasivat oppimisympäristöä ja halua olla luonnossa seuraavasti:

”Ja sitte ku sä tavallaan aamulla lähdet sen lapsen kanssa ihmetteleen yhdessä ja tuutte siihen metsäpaikalle. Ja yhtäkkiä sulla on ne oppimisen edellytykset siinä. Niin siellä oli se palokärki vastassa ja sitte se tota, mitä se löys, mitä siellä tapahtu. Ja tota mitä lintuja. Ja mitä ne eläimet on tehny siellä sen yön aikana. Tai sitte just joku, että ensilumi on satanu. Ni se onni ja ilo ja kaikki semmonen, mikä sieltä. Et mitä se luonto tarjoo oppimisympäristönä. Ja ku sää pääset niistä niinkun, saat niistä niinkun ne elämykset ja kokemukset, ni se on se hetki, kun sä niinkun tiedät, että mä oon tässä, mä oon oikeessa paikassa. Ja sä näät sen lapsen ilon siitä ja sitte sä tavallaan oot itekki, että vau, niinpä todellakin!” (Opettaja 4)

”No tänä vuonna nyt keväällä me menttiin metsään ja törmättiin lehtopöllöön. Ja lehtopöllön poikanen oli tosi matalalla oksalla aivan jähmettyneenä. Ja siinä taas mietittiin, että onko se kuollu, onko se jäänyt, onko se. Ja se lapsen ihmettely, se mun ihmettely! En mä ollu ikinä livenä nähny lehtopöllöä. Ja se mitä se sit, se koko lehtopöllön näkeminen viritti. Se sai koko luontoeskariryhmän, vanhemmatkin niinkun heräämään siihen aiheeseen. Ja sit lähti pöllön tutkimiset ja muut. Ja nää on ihan huippupäiviä, ku se, luonnosta löytyy tämmönen ylläri, yllätys. Se, joka kumoo kaikki ne suunnitelmat, mitä piti olla. Ni se on siinä parasta.” (Opettaja 5)

”Sitten tota se oma into siitä luonnosta, on se mikä siellä tukee sitä työtä. Se on aika tärkeä siinä.” (Opettaja 9)

Metsäryhmään siirtyminen koettiin luonnollisena *urakehityksenä* kokeneelle varhaiskasvatuksen opettajalle (f = 2). Lähes kaikki opettajat halusivat jatkaa työssään metsäryhmän opettajana vielä viiden vuoden kuluttua (f = 11). Kaksi heistä oli jäämässä eläkkeelle, mutta he kertoivat että jatkaisivat muussa tapauksessa mielellään metsäryhmässä. Kaksi opettajaa oli vaihtanut pois varhaiskasvatuksen opettajan työstä, mutta molemmat kertoivat, että voisivat palata takaisin metsäryhmään. Urakehityksestä sisältä ulko-opettajaksi kerrottiin aineistossa muun muassa näin:

”Et jotenki tää luontoryhmä oli niinku tosi hyvä juttu mulle, koska olin niinku pitkään tehny töitä tavallises päiväkotiryhmässä. Ja sitte ku saatiin tää käynnistettyä [haastateltavan paikkakunnalla], ni se ihan uudella tavalla taas vei se työn imu mennessään, että ku sai vähän niinku. Ku oli vahva pohja niinku esiopetustyöstä, mut että nyt sai toteuttaa ja tehdä sitä vähän eri tavalla. Et hirveen kiva juttu mulle.” (Opettaja 1)

Opettajat kokivat *esteettisinä elämyksinä* (myös Crandall 1980) luonnon ja vuodenaikojen ihastelun ($f = 6$), avotulen ($f = 2$) ja luonnosta kumpuavan harmonisen olon ($f = 1$). Työ koettiin hyvin *luovaksi* ($f = 16$). Työssä sai käyttää luovuutta niin paljon kuin halusi. Opettajat kokivat luovuudeksi esimerkiksi luovien ratkaisujen tekemisen valmiiden materiaalien sijaan ($f = 4$) sekä luovuuden Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus 2018) toteutuksessa ($f = 2$). Opettajat myös kokivat, että luovuus aukenee luonnossa tai kumpuaa sieltä ($f = 4$) (myös Shibata & Suzuki 2002, Shibata & Suzuki 2004). Lisäksi todettiin, että on helpompi olla luova, kun työtiimi heittäytyy siihen mukaan. Luonnon estetiikasta ja työn luovuudesta kerrottiin seuraavasti:

”Mut siis onhan se siis, monesti siellä mietitään porukallaki, ihailaan maisemia, että mikä niinku tavallaan nautinto, että sitä saa työnä tehdä. Vaikka samat asiathan niitten lasten kanssa tehään sielläkin, mutta siinä on se ympäristö niin vaikuttava.” (Opettaja 2)

”Et enemmän mää oon aatellu, et se yks paras puoli tommosissa ryhmissä on se, että se oma luovuus on niinkun kyllä auki. Ja siihen myöskin. On pakko olla luova, kun ei oo mitään niitä valmiita materiaaleja, ei ole valmiita seiniä, joille valmista kaikkee, mikä vaan. Vaan niinkun, se täytyy tuottaa sit sieltä. Ja se on se, silloin pääsee omaa osaamistaan kyllä hyödyntämään just niin paljon kun vaan ite haluaa. Ja itsestä haluaa antaa.” (Opettaja 4)

Opettajat kertoivat saavansa hyödyntää työssä *osaamistaan* laajasti ($f = 9$) (myös Løvgren 2016). He myös kertoivat oppivansa työssään lisää jatkuvasti ($f = 4$). Opettajat kokivat, että saavat toteuttaa työtään metsässä *vapaasti* ($f = 10$). Metsässä ollessa on vapaa päiväkodin normistosta ja tarkoista kellonajoista ($f = 9$). Samanlaisia tuloksia on saatu metsäpäiväkotien kasvattajilta aiemminkin (Lysklett & Berger 2017). Yleisesti varhaiskasvattajat pitävät vapauksia työnsä vahvuutena (Wagner & French 2010). Työn vapaudesta kerrottiin aineistossa muun muassa näin:

”Kyllä me saahaan aika hyvin ite päättää, että miten me tehään ja mitä tehään, että. Et se mikä mussa jotenki on koko metsätouhun se suurin ilo siinä mielessä onki, että meitä ei sanele ne kellonajat. Pitää kymmenen kolkytviis olla syömässä tai muuta, että. Et me pystytään sen yheksän ja

yhen välillä liikkuun ihan niinku halutaan missä vaan, että. Sit voiaan ihan mennä päivä sen mukaan miltä milläki hetkellä näyttää, että on tarpeellista ja muuta.” (Opettaja 2)

5.2 Luontoympäristön negatiiviset merkitykset työhyvinvoinnille

Negatiivisia merkityksiä koodattiin 137. Taulukossa 5 esitellään kootusti luonnon negatiiviset merkitykset työympäristönä työhyvinvointiin.

	Yläluokka	Luokka	Alaluokka	
Luontoympäristön negatiiviset merkitykset f = 137 työhyvinvoinnille f = 140	Psyko-fysiologiset perustarpeet f = 15	Työkuormitus f = 15	Fyysinen raskaus f = 8	
			Painava rinka f = 3	
			Tavaroiden kuljetus f = 1	
			Pakkasilma väsyttää f = 1	
			Huoli ja varautuminen f = 2	
	Turvallisuuden tarve f = 55	Ergonomia f = 23	Ei ohjeita f = 5	
			Omalla vastuulla f = 7	
			Maitokärryt auttaa f = 5	
			Maitokärryt ei ergonomiset f = 1	
			Työ lasten tasolla f = 4	
		Riittämätön valaistus f = 1		
		Tasa-arvoinen työyhteisö f = 4	Tiedotus f = 3	
			Muiden auttamisen vaikeus f = 1	
		Työympäristö f = 4	Turvallisuusriskit f = 24	Säätila f = 3
				Ilkivalta kodalla f = 1
				Liukastuminen f = 6
				Kaatuminen f = 5
				Paleltuminen f = 3
				Tuli f = 2
				Häkä f = 2
	Sairaskohtaus f = 2			
	Eläimet f = 1			
	Työkalut f = 2			
	Sääolosuhteet f = 1			
	Liittymisen tarve f = 43			Esimiestyö f = 14
		Enemmän resursseja f = 5		
		Ei tue riittävästi f = 4		
		Toiveena lähijohtajuus f = 4		
		Ilmapiiri f = 13	Henkilöstön ristiriidat f = 10	Esimiehen työ ilmapiiriin f = 3
				Metsä vaatii toimivan tiimin f = 1
		Tiimi f = 5	Yhteistyö ei toimi f = 4	
Verkostot f = 6		Yhteistyö ei riittävää f = 6	Vaikeuttaa kokoontumista f = 1	
			Kollegiaalisesti yksinäistä f = 3	
	Verkostoja kaivataan lisää f = 2			
Yhteistyö f = 6	Irrallaan työyhteisöstä f = 2			
Arvostuksen tarve f = 17	Palaute vanhemmat f = 6	Ennakkoluulot f = 1		
		Lasten varusteiden puute f = 5		
	Palkka f = 11	Palkka ei riittävä f = 7		
Itsensä toteuttamisen tarve f = 7	Urakehitys f = 7	Metsäryhmälisiä f = 4		
		Halu uusiin haasteisiin f = 6		
		Ei halua jatkaa työssään f = 1		

Taulukko 5. Luontoympäristön negatiiviset merkitykset työhyvinvoinnille.

Psyko-fysiologisia perustarpeita koskien opettajat puhuivat *työkuormituksesta*. Metsässä tehtävän työn kuormitus johtuu opettajien mukaan sen fyysisestä raskaudesta (f = 8), kuten painavasta rinkasta (f = 3). Tavaroiden päivittäinen kuljetus metsään myös ärsytti (f = 1). Pakkasilman kerrottiin väsyttävän, kun ulkoilun jälkeen siirryttiin sisälle suunnittelemaan (f = 1). Myös etukäteen huolehtiminen ja varautuminen sekä säikähdykset vaaratilanteissa aiheuttivat kuormitusta (f = 2) (myös Salonen ym. painossa). Työn kuormitusta kuvailtiin esimerkiksi näin:

”Ja sitte ku ottaa huomioon, että meillä oli ne nuorimmat kerholaiset kaks ja puolivuotiaita. Ni sitte tämmösenä runsaslumisena talvena, ku sä paat rinkan selkään ja otat kaks lasta syliin ja uppoot ite sinne reisiä myöten hankeen, ni. Ni se vaatii jo aika kovaa ponnistelua ja pinnistelyä.” (Opettaja 3)

”Mut metsä nyt on metsäolo. Rinkka painaa välillä, se on totta. Me kuljetaan siellä heidän kanssa. Toki me jaetaan, kun me lähetään isommalle retkelle, niin lapset on tottunu sen, et kaikki kantaa jotain. Et se ei oo vaan meiän, vaan se on yhdessä tekemistä, huolehtimista, kantamista. Et he on myöski hyvin aktiivisia, että anna mä autan. Ja se on parasta tässä.” (Opettaja 12)

Turvallisuuden tarpeeseen liittyvät negatiiviset merkitykset liittyivät ergonomiaan, tasa-arvoiseen työyhteisöön, työympäristöön sekä sen turvallisuusriskeihin. Opettajat kertoivat, ettei heille ole annettu ohjeita metsätyön *ergonomiasta* (f = 5), joten vastuu siitä on paljolti opettajilla itsellään (f = 7). Tavaroiden ja ruuan kuljetukseen käytettävät maitokärryt koettiin kantamista parempana vaihtoehtona ergonomialle (f = 5). Kuitenkin maitokärryt oli toisaalla nähty ergonomialtaan huonona ratkaisuna (f = 1), joten lasten ruoka oli päädytty tuomaan metsään autolla. Kuten yleisestikin varhaiskasvatuksessa, myös metsässä ergonomiaa hankaloittaa matalalla, lasten tasolla tehtävä työ (f = 4) (myös McGrath & Huntington 2007). Lisäksi metsässä on talvisin riittämätön valaistus (f = 1). Ergonomian puutteista puhuttiin aineistossa esimerkiksi näin:

”Mutta ei meille siis mitään opastusta oo tullu, että kyllä me ite mietitään sitte enemmän, että miten me nostellaan jotain ruokalaatikoita tai työnnetään ruokakärrejä, tälläisiä asioita, mutta että.” (Opettaja 2)

”Se on vähän silleen omalla tavallaan tekemisellä ja muuta. Että meillä on semmoset maitokärryt, millä me viedään sinne tavaraa ja muuta, että meidän ei sinne tarvi hirveesti kantaa tavaraa mitään. Ja toi ei nyt mikään kauheen pitkä oo toi matkakaan, mikä me sinne kuljetaan. Mutta maitokärryllä

käydään sinne hakemassa ruuat ja muuta, että siinä tavallaan tulee sitä helpotusta siihen, että ei tarvi sillä tavalla kantaa.” (Opettaja 11)

Keskustelu *tasa-arvoisesta työyhteisöstä* koski metsäryhmän fyysistä etäisyyttä muusta päiväkodin toiminnasta. Heille ei aina muistettu tiedottaa asioista yhtä hyvin kuin yksikön muille työntekijöille (f = 3). Metsäryhmästä ei pääse myöskään auttamaan muita ryhmiä yhtä helposti kuin sisällä, lähellä toisiaan toimivista ryhmistä (f = 1). Haasteita kuvailtiin seuraavasti:

”Jostain asioista täällä sisällä talossa me ei aina olla perillä sen takia, että me ollaan niin paljon pois. Eikä erikseen muisteta sanoo eikä me erikseen muisteta aina kysyä. Mutta sekin on aika pieni ongelma. Kun vaan ite muistaa pitää huolen siitä, että pysyy perillä asioista, niin se on.” (Opettaja 7)

”Ja sit tietenkun siinä on se, et kun sää oot siellä metsässä. Niin sää et ihan heti juokse sieltä avittamaan toista ryhmää. Ikään kun, että voitko tulla nyt viidekstoista minuutiks tähän näin, kun mun pitää käydä täällä ja täällä. Et jos on niinkun vajausta henkilöstöstä. Ni se, totta kai se asettaa vähän toisenlaiseen asemaan sen ryhmän. Et se ei, ei voida ihan samalla lailla antaa sitä joustoo sieltä.” (Opettaja 4)

Työympäristön haasteeksi koettiin säätilat (f = 3), niiden vaihtelu ja kylmyys. Säätila koettiin haasteeksi ryhmässä, joilla ei ollut metsässä lämmintä tukipistettä, esimerkiksi kotaa. Myös kodalla tapahtuva ulkopuolisten tekemä ilkivalta koettiin työtä haastavana (f = 1). Työympäristön haasteista kerrottiin muun muassa näin:

”Noo, ehkä tänä vuonna on korostunu tämä säävaihtelu. Eliikkä siis toki se on pukeutumiskysymys ja muuta. Mutta tänä vuonna on ollu niin tosi märkää ja sit ku ei oo ollu kunnolla lunta ja on tuullu tosi paljon ja satanu, että oikeestaan siellä on ollu tosi koleeta. Että oikeestaan se säitten vaihtelu on haastavinta, toki siitäkin selviää. Mutta että se tuottaa ehkä eniten sitä haastetta.” (Opettaja 10)

”Se on sitte semmonen päivä, ku mennään kodalle ja siellä on tapahtunu jotain ilkivaltaa. Sitä aina välillä sattuu. Tää on tämmösen asuinalueen keskellä meidän kotametsikkö, että siellä välillä sattuu jotain. Ni se on ehkä semmonen, ku aamul menee ja huomaa että on jotain käyty tekemässä. Se ei oo kauheen kiva päivä. Mutta kyllä siitäki taas sitte selvitään.” (Opettaja 1)

Metsän *turvallisuusriskeistä* opettajat nostivat esiin liukastumisen (f = 6) jäisellä tai märällä polulla. Metsän epätasainen maasto tuo kaatumisriskin (f = 5). Myös paleltuminen nähtiin uhkana (f = 3) ja ylipäättään sään ääriolosuhteet, kuten kova tuuli, pakkanen tai ukkonen (f = 1). Myös tulesta on riskinsä (f = 1), kodassa saattaa syttyä nokipalo (f = 1) ja savu ja häikä ovat jo sinänsä työturvallisuusriski

(f = 2). Työkalujen, kuten kirveen ja sahan kanssa tulee olla varovainen (f = 2). Myös opettajan sairauskohtaus nähtiin riskinä, jos hän oli lapsiryhmän kanssa yksin metsässä (f = 1). Toisaalta myös koettiin, että lapset pelastaisivat opettajan metsästä, jos tarve niin vaatisi (f = 1). Metsässä liikkuesssa täytyy huomioida käärmeet ja punkit (f = 1). Metsässä työskentelevien opettajien kokemukset turvallisuusriskeistä poikkesivat aiemmasta tutkimuksesta, jossa kasvattajat toimivat varhaiskasvatuksen muissa toimintaympäristöissä, kuten sisällä (McGrath & Huntington 2007). Turvallisuusriskeistä puhuttiin muun muassa seuraavasti:

”Ku me ollaan oltu siellä ihan pääkallokeleillääki. Et kyllähä mää oon kerran vetäny niin hyvät lipat, et hyvä ettei siinä pahemmin. Vieläki nauretaan kyyneleet silmissä siis, ku se oli ku jostain piilokamerasta. Ku oikeen lähtee jalat alta ni sit ne lähtee. Että vaikka itelläki on olevinaan hyvä tasapaino ja kaikkee, ni. Niin kyl siinä niinku, oikeesti ku liukasta on, ni kyl ne varusteet ja just se, et vaikka ois kuinka. Että kun se liukastuminen tapahtuu, ni voi käydä kelle vaan kyllä pahasti. Mutta luojan kiitos, oli onni matkassa, ettei käyny pahemmi.” (Opettaja 3)

”No se epätasanen maasto. Et kaatumisriski, jos tulee kiire. Että muutaman kerran on sattunu, että nyt on kiire ja sit siellä on hirveen helppo kompastua.” (Opettaja 7)

Liittymisen tarpeeseen kohdistuvat työympäristön työhyvinvointia vähentävät tekijät liittyivät esimiestyöhön, ilmapiiriin, tiimiin, verkostoihin, yhteistyöhön ja työyhteisön yhteisöllisyyteen. Metsässä työskentelevien *esimiestyön* puutteiksi koettiin esimiesten riittämätön tieto ergonomiasta metsässä (f = 1). Myös suurempia resursseja esimerkiksi henkilöstön ja sijaisten palkkaamiseen metsäryhmiin toivottiin (f = 5). Opettajien toiveet ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa (Whitaker ym. 2015, Perho & Kohonen 2012, Baumgartner 2009). Opettajilla oli kokemuksia siitä, että esimies ei tue metsäryhmää tarpeeksi (f = 4) (myös Whitaker ym. 2015). He myös toivoivat lähijohtajuutta eli sitä, että johtaja olisi enemmän paikalla ja tavattavissa kuin tutkimushetkellä (f = 4). Esimiehen tulee huolehtia myös *ilmapiiristä* ja sen pysymisestä hyvänä yhteisen arvokeskustelun avulla (f = 3). Osa opettajista oli kokenut työpaikoillaan ristiriitoja sisä- ja metsäryhmien työntekijöiden välillä (f = 10) (henkilöstön ristiriidoista myös Rentzou 2012). Sisäryhmien työntekijät olivat esimerkiksi vähätelleet metsäryhmän pedagogisuutta tai sisä- ja metsäryhmien kasvattajilla oli keskenään hyvin erilaisia näkemyksiä ja arvoja

varhaiskasvatustoiminnalle. Tilanne ja ristiriidat olivat kuitenkin tasaantuneet tai hävinneet useassa paikassa ajan myötä (f = 4). Ilmapiiristä kerrottiin esimerkiksi näin:

”Mutta sitte toinen haaste, mikä varsinkin silloin alkuaikana oli, niin se, että sää joudut tekeen sitä metsätyötä. Toiset vähättelee sitä ihan hirveesti, että sun pitää tehdä tosi kovasti sitä työtä, että metsässäkin voi oppia ja metsässä voi oppia tosi paljon eri asioita. Et se on niinkun semmonen ulkoa päin tuleva haaste. Niihin joutuu aika paljon käyttämään aikaa ja voimavaroja ja sitte jos miettii, että taas pitää perustella, että miksi. Ja sitte on vähän semmosia vähätteleviä kommentteja, että tehäänkö siellä vaan käpylehmiä ja eihän metsässä voi sitä ja eihän metsässä voi tätä ja eihän kukaan siellä oikeasti ole. Toki se on vähentynyt hirveästi niinkun tässä. Ja jotenkin ehkä se oli yllättävää, että oma ammattikunta oli niinkun kaikkein epäileväisintä sen suhteen.” (Opettaja 10)

”Että se ilmapiiri ei saisi muuttua sellaiseksi, et siellä on se etäryhmä metsässä ja sitte on tää muu päiväkotia. Vaan et nyt pitäisi siitä huolehtia, et se yksi ryhmä on myös ihan täysin sitä, päiväkodin vertaisessa työskentelyssä mukana. -- Ilmapiiriin vaikuttaa myöskin hyvin paljon se yleinen puhe, varsinkin mitä esimies pitää. -- Että millä niinkun mentaaliteetillä sitä keskustelua ylläpidetään. Niin sillä on iso merkitys. Vastakkainasettelusta täytyy niinkun, sitä ei saisi missään nimessä olla. Et ikään kuin se metsäryhmä ja muut, vaan että tää on se meidän yhteinen tehtävä, yhteinen arvopohja, yhteinen juttu.” (Opettaja 4)

Metsä ympäristönä vaatii työtiimiltä enemmän kuin niin sanottu tavallinen varhaiskasvatusympäristö sisätiloissa. *Tiimin* ja yhteistyön tulisi olla erityisen toimivaa metsäympäristössä ja jos se ei ole, hankaloittaa se työtä (f = 1). Aineistosta ilmeni kokemuksia toimimattomasta yhteistyöstä tiimissä (f = 4) (myös Rentzou 2012). Metsä eristää siellä työskenteleviä myös mahdollisista muista verkostoista. Opettajalla oli kokemuksia siitä, kuinka hankalaa oli kokoontua yhteen sisällä työskentelevien opettajien kanssa, kun hän itse työskentelee metsässä lähes koko työpäivänsä ajan (f = 1). Metsäryhmän opettajan työ voi olla yksinäistä, jos paikkakunnalla ei ole muita metsäryhmiä (f = 3). Metsässä työskentelevien verkostoja kaivattiin lisää (f = 2). Kollegiaalisen tuen puutteesta kerrottiin näin:

”Ja ehkä se kuorma tulee myös sit siitä just, että se on aika yksinäistä puurtamista. Et se, siinä on puolensa ja puolensa. Saat tehdä omanlaisesti ja luovasti. Mutta siinä on myös se, että ois kiva jakaa jonkun kanssa sitä omaa työtä ja luovuutta. Että mää jaan vanhempien kanssa, mutta olis kollegiaalisesti mukava, että olis joku jolle hyppiä innosta tai päinvastoin joskus seki fiilis on, kun kaikki menee päin prinkkalaa. Et se siinä on kuorma, yksin puurtaminen.” (Opettaja 5)

Noin puolet opettajista koki, ettei heidän metsäryhmänsä tehnyt tarpeeksi paljon tai tarpeeksi laadukasta *yhteistyötä* muiden tahojen kanssa (f = 6). Metsäryhmän fyysinen etäisyys muista yksikön ryhmistä koettiin myös osaltaan erottavan heitä *työyhteisöstä* (f = 2).

Arvostuksen tarve määrittelee ihmisen tarvetta kokea ja saada arvostusta muilta voidakseen rakentaa omaa itsetuntoaan. Muiden arvostuksen kokemiseen vaikuttaa kuitenkin henkilön oma itsearvostus, kuten se miten työntekijä arvostaa itseään ja tekemäänsä työtä. (Rauramo 2008.) Esimerkiksi *vanhempien* ennakkoluulot metsäryhmän toimintaa kohtaan työllistivät opettajia (f = 1). Joskus vanhempien toiminta hankaloitti opettajien työtä metsässä. Lasten varusteiden puuttuminen voi muuttaa suunniteltua opetusta tai hidastaa toimintaa (f = 5). Vanhempien roolia lasten varusteiden huoltajana kuvailtiin esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Ehkä se kiukku tulee, tai se paha mieli siitä epäonnistuneesta päivästä tulee just, lasten varustehuoltoon liittyvää. Et niitä kurarukkasia, mitä sää toivoisit, et ne ois ehjiä tai että sieltä sauma vuotaa tai joku varuste pettää. Tai ei oo, lasten renksut sieltä kenkien alta, ne on niin rikki että ne puntit nousee tonne polviin ja ne kengät täyttyy lumella. Ja sit sä kylmillä sormillas kaivat sieltä sukista niitä lumikikkareita pois. Et sillehän, eihän vahingolle voi mitään. Tottakai lapsiryhmän kans aina sattuu ja aina tapahtuu. Ja aina venkslataan sukkia ja kuka mitäki tekee. Mut se jos se ei oo sen lapsen vika, et sen varusteet mättää ja sit tietää jo ennakkoon, et tässä niinku käy pöllösti ja sillä kylmetetty varpaat. Tai sille ei oo antaa niitä kuivia hanskoja sieltä kassista. Ni se ehkä on se, mikä vieläki saa mun sappenä kiehumään. Että mikä siinä on niin vaikeeta, että korjais ne kuminauhut niihin kurahousuihin tai ostais sille tarpeeks isot vaatteet, et sen ois helppo liikkua tai. Et ehkä toi on niinku se, mikä mua eniten nyppii tos touhussa.” (Opettaja 3)

Myös *palkka* koetaan arvostuksena omaa ammattia ja työtä kohtaan (Rauramo 2008). Opettajat olivat sitä mieltä, että heidän saamansa palkka ei ole riittävää koulutukseen ja työn vaativuuteen nähden (f = 7) (myös Boyd 2013, Jeon ym. 2016). Metsäryhmässä työskentelystä pitäisi myös saada metsäryhmälisää (f = 4) perustuen suurempaan työn vaativuuteen sekä suurempaan ulkovaatteiden tarpeeseen kuin sisäryhmän opettajalla (myös Jeon ym. 2016). Palkkaukseen ja metsäryhmälisään puututtiin esimerkiksi näin:

”Sen verran haluan muuten vielä sanoo, kun sulla oli täällä tosta palkkauksesta. Että tota se ei minusta millään tavalla vastaa tota meidän, niinku varmaan kaikki ajatellaan, niin että meidän palkka ei oikeen oo oikeessa suhteessa meidän koulutukseen ja työn määrään ja työn vaativuuteen. Et se on myös harmi, että meidän [paikkakunnalla] ei

huomioida tätä millään tavalla, että me saatais yhtään enempää palkkaa, kun kukaan muukaan. Että jossain kaupungeissa on näitä lisiä, mutta se ei täällä meidän [paikkakunnalla] ei näy. Ja se on tosi harmi, koska kyllä me tehdään erilaista työtä ja tietyllä tapaa joutuu myös enemmän tekemään sitä työtä tässä metsäryhmässä.” (Opettaja 10)

Itsensä toteuttamisen tarpeeseen liitetyt negatiiviset tekijät koskivat *urakehityksen* niukkoja mahdollisuuksia. Osa opettajista kertoi, että he olivat kasvaneet ulos työstään metsäryhmän opettajana ja kaivanneensa uusia haasteita työhönsä (f = 6). Yksi opettaja (f = 1) kertoi, ettei halua jatkaa työssään enää viiden vuoden kuluttua, koska kokee että hänellä olisi enemmänkin annettavaa varhaiskasvatuksen alalla. Varhaiskasvattajan etenemismahdollisuudet uralla ovat kuitenkin melko rajalliset (f = 2).

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen yhteenveto

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luontoryhmässä työskentelyn merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajien koettuun työhyvinvointiin. Tavoitteena oli määritellä millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat kokevat luonnon työympäristönä vaikuttavan työhyvinvointiinsa. Aineisto kerättiin teemahaastattelemalla 12 varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka olivat työskennelleet luontoryhmissä vähintään kaksi vuotta. Aineistona käytettiin harkinnanvaraista otantaa syvällisen tiedon saamiseksi aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2008). Analyysimenetelmänä käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia ja analyysirungoksi käytettiin Rauramon (2004) Työhyvinvoinnin portaat -malli.

Positiivisia merkityksiä koodattiin yhteensä 402 ja negatiivisia 137. Positiivisiksi merkityksiksi kerrottiin työn liikunnallisuus ja myönteiset vaikutukset terveyteen, kuten sairastelun väheneminen ja hyväntuulisuuden lisääntyminen. Ergonomia koettiin metsässä yleisesti hyväksi. Työympäristön parhaana puolena koettiin luonto itsessään, toiminnan kiireettömyys sekä luonnon rauhoittava vaikutus. Luonto koettiin yhtä turvallisena työympäristönä, kuin muutkin varhaiskasvatuksen ympäristöt. Lisäksi melun vähäisyys ja sisäilmaongelmien puute paransivat työturvallisuutta. Opettajilla oli halu tehdä töitä ulkona luonnossa ja he kokivat ulkona tehdyn työn tukevan omia arvojaan. Tärkeää heille oli myös esimiehen tuki ja arvostus omaa työtä kohtaan. Toimiva yhteistyö tiimissä ja yhteistyötahojen kanssa koettiin tärkeäksi. Metsä ympäristönä tiivisti opettajien mukaan ilmapiiriä sekä kasvattajien että lapsiryhmän kanssa. Opettajat näkivät luonnon hyvänä oppimisympäristönä ja työnsä mahdollistajana. Työ metsässä koettiin hyvin luovaksi. Opettajat kertoivat pääsevänsä hyödyntämään omaa osaamistaan laajasti, sillä työ metsässä on hyvin vapaata esimerkiksi päiväkodissa vallitsevista normeista.

Työympäristön mukanaan tuomia negatiivisia merkityksiä työhyvinvointiin oli työn fyysinen kuormittavuus. Ergonomian ongelmana oli se, ettei sen hyvään toteuttamiseen metsässä oltu annettu selkeitä ohjeita ja vastuu asiasta oli pitkälti työntekijöillä itsellään. Ulkona tehtävä työ toi mukanaan turvallisuusriskejä, kuten liukastuminen, kaatuminen ja paleltuminen. Esimiestyöhön kaivattiin enemmän resursseja, parempaa metsäryhmien tukemista sekä lähijohtajuutta. Ilmapiiriin vaikuttivat henkilöstön ristiriidat. Palkka koettiin yleisesti riittämättömänä vastaamaan luonnossa tehtävän työn vaativuutta. Useammalla opettajalla oli myös halu siirtyä työurallaan uusiin haasteisiin. Kuitenkin yksitoista opettajaa kertoi haluavansa jatkaa tai voisi kuvitella palaavansa työhön luontoryhmän opettajana.

6.2 Johtopäätökset tuloksista

Tutkimuksen tärkein tulos oli tieto siitä, että luonnolla työympäristönä on enemmän positiivisia kuin negatiivisia merkityksiä opettajien työhyvinvointiin. Tulokseen vaikuttaa kuitenkin huomattavasti opettajien oma kiinnostus ja arvostus luontoa ja siellä vietettyä aikaa kohtaan. Tutkimuksen tulos ei luultavasti olisi ollut sama, jos haastatteluun olisi osallistunut opettajia, jotka eivät ole itse hakeutuneet luontoryhmään töihin, vaan pahimmassa tapauksessa heitä olisi kehoitettu työskentelemään siellä. Työntekijän olisi hyvä saada vaikuttaa työympäristöönsä. Sen sopivuus vaikuttaa työntekijän työhyvinvointiin (Hur y. 2016, Schreyer & Krause 2016, Sosiaali- ja terveysministeriö 2019, 15).

Psyko-fysiologisten aiheiden joukosta nousivat esiin tulokset koskien työn mukanaan tuomia terveysetuja. Luonnossa työskennellessä liikuntaa karttuu päivän aikana kuin itsestään. Sekä liikunta että ulkona olo vähentävät sairastelun määrää (Paronen 2001, Barton & Pretty 2010, Lee 2017), jonka myös tämän tutkimuksen opettajat olivat havainneet. Taudit eivät tartu ulkona niin herkästi, kuin sisällä. Opettajat mainitsivat myös hyväntuulisuuden lisääntymisen työympäristön etuna. Luonnon vaikutukset hyväntuulisuuteen on havaittu aiemmin sekä yleisesti aikuisilla (Tyrväinen ym. 2007), että koskien luontoryhmien opettajia (Lee 2017). Samaan aikaan, kun liikunta koettiin työn eduksi, oli liian raskas liikunta myös osalle opettajista työhyvinvointia kuormittava tekijä. Työympäristöä tai työn käytänteitä muuttamalla voidaan saada opettajat

voimaan paremmin, kun heidän fyysinen hyvinvointinsa paranee (McGrath & Huntington 2007). Työssä ja työpaikalla vietetään suuri osa arkipäivien hereillä oloajasta. Työajalla liikkumiseen kannattaisikin kiinnittää enemmän huomiota varhaiskasvatuksen kentällä laajemminkin. Työn sisältö koskee lapsia ja heidän hyvinvointiaan, mutta sen nojalla ei tulisi unohtaa työntekijöiden hyvinvointia ja sen vaikutuksia työyhteisön ja lasten hyvinvointiin.

Tässä tutkimuksessa luonto koettiin yhtä turvallisena työympäristönä, kuin muutkin varhaiskasvatuksen ympäristöt. Lisäksi melun vähäisyys ja sisäilmaongelmien puute paransivat työturvallisuutta. Varhaiskasvatusyksiköiden sisäilmaongelmat on tiedostettu alalla (Saarinen & Jantunen 2015, Salmela ym. 2017). Kuitenkin tässä tutkimuksessa ulkona työskentely toi mukanaan myös turvallisuusriskejä, kuten liukastuminen, kaatuminen ja paleltuminen. Samoja riskejä on luokiteltu varhaiskasvattajien työperäisten vammojen aiheuttajiksi muuallakin (Logan ym. 2020). Riskien kartoittaminen olisi hyvä tehdä työpaikoilla ja esimiesten antaa työntekijöilleen ohjeistus, kuinka välttää niitä. Tutkimuksen opettajat kokivat ergonomian metsässä yleisesti hyväksi. Kuitenkin ergonomian ongelmana oli se, ettei sen hyvään toteuttamiseen metsässä ollut annettu selkeitä ohjeita ja vastuu asiasta oli pitkälti työntekijöillä itsellään. Myös tähän tulisi kiinnittää huomiota metsäryhmiä johtavien esimiesten keskuudessa. Opettajien ergonomian huomiotta jättäminen ja lapsiin keskittyminen saa opettajat tuntemaan itsensä aliarvioiduiksi ja saa heidät aliarvioimaan omaa työhyvinvointiaan (Logan ym. 2020). Työn hyvä ergonomia on suuri tekijä työhyvinvoinnissa, eikä vastuu siitä voi olla vain työntekijöiden harteilla. Esimiesten tulisi tutustua opettajien luonnossa tekemään työhön ja laatia sitä varten ergonomiaa koskeva ohjeistus. Tämä tutkimus on omalta osaltaan aloittanut tätä työtä, mutta sitä tulisi jatkaa kentällä.

Tämän tutkimuksen opettajat kokivat työympäristön yhtenä parhaana puolena luonnon itsessään. Luontoryhmien kasvattajat ovat olleet samoilla linjoilla myös aiemmassa tutkimuksessa (Nugent ym. 2019). Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat luonnon tuovan toimintaan kiireettömyyttä. Sama on havaittu aiemmin norjalaisilla luontoryhmien kasvattajilla (Lysklett & Berger 2017). Tämän tutkimuksen opettajat kokivat myös luonnon rauhoittavan vaikutuksen työympäristön eduksi. Luonnon rauhoittavasta vaikutuksesta on saatu tuloksia myös muulla väestöllä Suomessa (Salonen & Kirves 2016). Tämän

tutkimuksen opettajilla oli halu tehdä töitä luonnossa, ja he kokivat ulkona tehdyn työn tukevan omia arvojaan. Vastaavia tuloksia on saatu myös muualla (Nugent ym. 2019). Yllä kerrotut asiat eivät kuitenkaan päde jokaisen varhaiskasvatuksen alalla työskentelevän kohdalla. Sen lisäksi, että luonnosta kiinnostuneet ja sitä arvostavat kasvattajat saataisiin työskentelemään heille hyvässä ympäristössä, tulisikin pohtia myös muita mahdollisia ympäristöjä, jotka soveltuisivat varhaiskasvatuksen toiminta- ja työympäristöiksi. Kun jokainen opettaja saisi heille sopivan työympäristön, paranisi työhyvinvointikin alalla.

Opettajille tärkeä työhyvinvointia parantava tekijä oli esimiehen tuki ja arvostus omaa työtä kohtaan. Sama on havaittu muissakin varhaiskasvattajia koskevissa tutkimuksissa (Abu Taleb 2013, Løvgren 2016). Kuitenkin he kaipasivat enemmän resursseja esimiestyöhön, parempaa metsäryhmien tukemista sekä lähijohtajuutta. Esimiesten työtehtävien paljous vaikuttaa sekä esimiesten, että heidän alaistensa hyvinvointiin. Näitä parantaakseen, tulisi varhaiskasvatukseen kokonaisuutena satsata enemmän varoja. Jokainen esimies voi joka tapauksessa pohtia, onko tukenut tarpeeksi omalla työllään luontoryhmää, joka jää tutkimuksen opettajien mukaan helposti hieman ulkopuoliseksi päiväkodin muusta toiminnasta ja yhteisöstä. Henkilöstön ristiriidat luonnossa tapahtuvaa kasvatustyötä kohtaan, vaikuttivat opettajien kokemusten mukaan työpaikan ilmapiiriin. Esimiestyön lisäksi toimiva yhteistyö tiimissä ja yhteistyötahojen kanssa koettiin tärkeäksi. Toimivan tiimin tärkeyttä on tutkittu myös muualla (Perho & Korhonen 2012). Metsä ympäristönä tiivistä opettajien mukaan ilmapiiriä sekä kasvattajatiimin että lapsiryhmän kanssa.

Palkka koettiin yleisesti riittämättömänä vastaamaan luonnossa tehtävän työn vaatavuutta. Tämä on linjassa alalta tehdyn muun tutkimuksen kanssa. Palkan nostaminen olisi vastaus alan vetovoimaongelmaan (Eskelinen & Hjelt 2017), pätevimpien opettajien pysymiseen alalla (Boyd 2013), työtyytyväisyyden parantamiseen (Papanastasiou & Zembylas 2005), kuin myös välillisesti lasten hyvinvointiin (King ym. 2015). Palkkaongelma koskeekin yleisesti koko varhaiskasvatuksen alaa, ei pelkästään luontoympäristössä työskenteleviä opettajia. Luontoryhmien opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että heidän tekemänsä työ luonnossa on vaativampaa kuin varhaiskasvatuksen perinteisessä ympäristössä päiväkodeissa. Työstä tulisikin saada korvaus sen vaatavuuden mukaan.

Opettajat näkivät luonnon hyvänä oppimisympäristönä lapsille. Luonto mahdollisti opettajien tekemää työtä eri tavalla kuin sisällä tehtävä työ. Työ luonnossa koettiin hyvin luovaksi. Opettajat kertoivat pääsevänsä hyödyntämään omaa osaamistaan laajasti, sillä luonnossa ollessa he olivat vapaita esimerkiksi päiväkodissa vallitsevista normeista. Samaan tulokseen on aiemmin päästy Norjassa (Lysklett & Berger 2017). Luonto sopii ympäristönä heille, jotka haluavat toteuttaa työtään itsenäisesti, omien ajatustensa mukaisesti. Siellä saa vapaasti kehittää työskentelytapojaan ja omaa kasvattajan rooliaan haluamaansa suuntaan. Tämä kehitystyö ei kuitenkaan riittänyt enää kaikille haastatteluun osallistuneille opettajille. Useammalla heistä oli halu siirtyä työurallaan uusiin haasteisiin. Kuitenkin yksitoista opettajaa kertoi haluavansa jatkaa tai voisi kuvitella palaavansa työhön luontoryhmän opettajana myöhemmin. Varhaiskasvatuksen alalla tulisikin pohtia opettajien uralla etenemismahdollisuuksia. Tällä hetkellä ne ovat hyvin rajalliset ja se heikentää alan vetovoimaisuutta (Eskelinen & Hjelt 2017).

Varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia luontoympäristössä on aiemmin tutkittu Suomessa pro gradu –tutkielmassa (Tapio 2019). Kyseisessä tutkielmassa tutkittiin alle kaksi vuotta metsäesikoulussa työskennelleitä opettajia, kun taas tässä tutkimuksessa kohdejoukkona olivat kokeneet luontoryhmissä toimivat opettajat, jotka olivat toimineet ryhmässä vähintään kaksi vuotta. Aloittelevien (Tapio 2019) ja kokeneiden luontoryhmien opettajien työhyvinvoinnissa oli samankaltaisuutta liittyen johtajalta saadun tuen ja toimivan tiimin tärkeyteen. Myös työyhteisön ilmapiiri sekä yhteiset arvot, toimiva yhteistyö vanhempien kanssa ja työ lasten kanssa lisäsivät molemmissa tutkimuksissa työhyvinvointia. Lisäksi lasten rajoittamisen ja melun vähäisyys verrattuna sisäryhmässä työskentelyyn, metsästä saatu hyvä olo ja työn liikunnallisuus nähtiin työhyvinvointia parantavina seikkoina. Toisaalta molemmissa tutkimuksissa opettajat näkivät resurssien puutteen ja raskaiden fyysisten tehtävien tekemisen vähentävän koettua työhyvinvointia.

Kokeneiden opettajien työhyvinvointi kuitenkin erosi luontoryhmässä aloittaneista opettajista useassa kohdassa. Tapio (2019) kertoo pro gradussaan, että luontoryhmäuransa alkuvaiheessa opettajille oli tärkeää saada tukea työhönsä työyhteisöltä. Tukea kaivattiin erityisesti haastaviin tilanteisiin ja niihin asioihin, joita aloitteleva opettaja ei kokenut omiksi vahvuuskseen. Tämän

tutkimuksen kokeneet opettajat eivät nostaneet tuen merkitystä esiin. Työvuosien tuoman kokemuksen myötä heillä on yhä vähemmän tilanteita arjessaan, joihin he kaipaavat tukea ja neuvoja muilta. Vastaavaan tulokseen on päästy tutkimuskentällä aiemmin muuallakin. On todettu, että työkokemuksen myötä ammatillinen varmuus ja rohkeus kasvaa. Tämä taas lisää tutkimuksen mukaan työtyytyväisyyttä. (Perho & Korhonen 2012.) Tapio (2019) kertoo myös, että luontoryhmäuransa alussa olevat opettajat kokivat työilmapiiriin vaikuttavan erityisesti tuen saanti työssä muilta kasvattajilta. Tässä tutkimuksessa kokeneet opettajat kertoivat ilmapiiriin vaikuttavan luontoryhmissä työskentelevien keskenään samanlainen ajatusmaailma, mutta myös sisä- ja ulkoryhmien kasvattajien mielipiteiden erilaisuus sekä johtajan tekemä työ ilmapiirin eteen. Kokeneiden opettajien käsitys ilmapiiristä on moniulotteisempi. He osaavat ja ovat ehtineet tarkastella asiaa vuosien varrella useammasta näkökulmasta. Tapion (2019) pro gradussa tutkitut uransa alussa olevat opettajat arvostivat työssä struktuuria ja selkeää päivärytmiä, kun taas tämän tutkimuksen kokeneet opettajat arvostivat luontoryhmän vapautta toimia kulloisenkin tilanteen ja lasten tarpeiden mukaan aikatauluista välittämättä. Kokemus näkyy taitona soveltaa toimintaa tilanteen mukaan.

Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen kentällä ja alalla puhutaan useimmiten toimintaympäristön sopivuudesta lapsille (Opetushallitus 2018). Tulisi kuitenkin huolehtia myös siitä, että ympäristö on kasvattajille sopiva ja edistää heidän työhyvinvointiaan. Opettajan työhyvinvointi auttaa sekä opettajaa itseään, että välittyy myös lasten hyvinvointiin ja oppimiseen (esim. King ym. 2015). Opettajien työhyvinvointiin panostaminen voisi olla seuraava väylä parantaa Suomen varhaiskasvatuksen laatua, sillä pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ja opettajien koulutus on jo hyvin korkeatasoista. Opettajankoulutukseen olisi kuitenkin hyvä lisätä opettajien työhyvinvoinnin käsittely ja työssä jaksaminen. Kun alalla on yleisesti heikot resurssit, antavat monet opettajat itsestään jatkuvasti liian paljon työlleen ja alkavat voida huonosti (Eskelinen & Hjelt 2017). Olisi hyvä, että työn vaaranpaikoista olisi annettu ohjeistusta jo koulutuksen aikana, eikä niin monen opettajan tarvitsisi palaa loppuun tai suunnitella alan vaihtoa. Tämän tutkimuksen tuloksista saadaan tietoa työympäristön vaikutuksista työhyvinvointiin. Asiasta olisi hyvä puhua opettajaksi opiskeleville jo ennen työmaailmaan siirtymistä, jotta he voisivat

hakeutua omaa työhyvinvointiaan tukevaan työympäristöön töihin valmistuttuaan. Kun työhyvinvoinnista puhuttaisiin jo koulutuksen aikana, siirtyisi hyvinvointipuhe ja siihen huomion kiinnittäminen pikkuhiljaa myös työelämään ja nousisi siellä tärkeäksi asiaksi lasten kasvatuksen rinnalle.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin luotettavuuden arviointiin on suositeltu käytettäväksi tiettyjä käsitteitä (Graneheim & Lundmann 2004, Bengtsson 2016), joita ovat uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi, varmuus, vahvistettavuus, vahvistuvuus ja riippuvuus (Tuomi & Sarajärvi 2018). Seuraavaksi käsitellään tämän tutkimuksen luotettavuutta näiden termien avulla.

Uskottavuuden takaamiseksi tutkimukseen osallistuneista on tehty mahdollisimman tarkka kuvaus (Parkkila ym. 2000). Tutkimukseen osallistuneita on pyritty kuvaamaan tutkimuksen raportissa niin moniulotteisesti, kuin se oli mahdollista ja tarpeellista. Samalla kuitenkin huomioitiin tutkittavien anonymiteetti. Myös aineiston todenmukaisuuteen (Parkkila ym. 2000) eli siihen, vastaako tutkijan tulkinta ja tutkittavan käsitykset toisiaan (Eskola & Suoranta 1996), on pyritty kiinnittämään huomiota. Tässä tutkimuksessa uskottavuutta on pyritty lisäämään litteroimalla haastateltujen puhe sanasta sanaan ylös ja kuuntelemalla nauhoituksia sekä lukemalla litteraatteja läpi useaan kertaan. Tällä pyrittiin siihen, että tutkija tuntee aineiston läpikotaisin ja ymmärtää, mitä haastateltavat ovat halunneet kertoa. Aineistoon syvästi perehtyminen vähensi myös tutkijan omia oletuksia vastausten sisällöstä. Kun ymmärrys ja tieto haastateltujen kokemuksista kasvoi, oli tutkijan helpompi jättää omat oletuksensa syrjään ja keskittyä vain käsillä olevaan aineistoon. Tutkimuksen vastaavuutta vahvistettiin pyytämällä opettajia kuvaamaan arjen tilanteita ja hetkiä haastattelutilanteessa. Arjen elävien esimerkkien avulla tutkijan tulkinnat tutkittavien maailmasta (Niiranen 1990, Tynjälä 1991) vastaavat paremmin aitoa tilannetta. Uskottavuutta lisää myös tulososion aineistolainaukset. Tutkimuksessa ei tavoitettu saturaatiopistettä (Tuomi & Sarajärvi 2018), sillä opettajien vastaukset olivat monessa kohtaa eriäviä. Otoksen koko vaikutti suuresti siihen, ettei saturaatiopisteeseen päästy. Suuremmalla otoksella olisi

saavutettu vastausten samankaltaisuus ja toistuvuus. Pro gradu -tutkielmalta ei kuitenkaan odoteta tämän suurempaa otosta, joten tutkimuksen tarkoitusta varten se oli riittävä.

Tutkimuksen tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu kohteiden keskinäisestä samankaltaisuudesta. Jos kohteet ovat keskenään hyvin samankaltaiset, voi tuloksia siirtää helpommin, kuin hyvin erilaisiin kohteisiin. (Niiranen 1990, Tynjälä 1991). Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston kattavuutta ja tulosten siirrettävyyttä pyrittiin lisäämään etsimällä haastateltavia eri kaupungeista ja eri maakunnista Suomessa. Haastateltavat työskentelivät Uudenmaan, Varsinais-Suomen, Kanta-Hämeen, Pirkanmaan ja Keski-Suomen maakunnissa. Oletettiin, että kun haastateltavat työskentelivät eri puolilla Suomea, tulee tuloksiin vähemmän vain yhdellä alueella vallitsevia esimerkiksi johtamisen tapoja ja sen vaikutuksia työhön. Tätä voidaan pitää aineiston vahvuutena. Kuitenkin maantieteelliset ja ilmastolliset olot vaihtelevat Suomen eri puolilla. Uudellamaalla työskentelevän luontoryhmän opettajan työ voi olla hyvin erilaista sääolosuhteiltaan kuin Suomen pohjoisosissa. Näiltä osin tutkimuksen siirrettävyys ei siis ole ihanteellinen koko Suomen mitalla, kun tarkastellaan työympäristön vaikutuksia työhyvinvointiin. Työympäristöön kuuluu kuitenkin paljon myös säästä riippumattomia asioita, kuten työyhteisö. Näiltä osin tuloksia voi soveltaa muillekin alueille.

Tämän tutkimuksen haastateltaviin on saattanut vaikuttaa keväällä 2020 vallinnut koronapandemia, joten tämä tulee ottaa huomioon tutkimustilannetta arvioitaessa. Arvioinnin tulee kattaa sekä tutkimuksesta, että sen ulkopuolisista asioista johtuvat tekijät, jotka aiheuttavat muutoksia tutkimuksen toteutukseen ja tuloksiin (Tynjälä 1991). Useamman opettajan työ oli hankaloitunut haastatteluhetkellä pandemiasta johtuvien toimenpiteiden vuoksi ja muuttunut esimerkiksi lasten etäesikoulun järjestämiseksi totutun luontoympäristössä työskentelyn sijasta. Tällainen muuttunut tilanne on saattanut vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Toisaalta kaikilla haastatelluilla opettajilla oli useamman vuoden kokemus työstään luontoryhmän opettajana, joten yleisen tilanteen muuttuminen ei todennäköisesti suoraa vaikuttanut heidän mielikuviinsa työn sisällöistä ja kuormittavuudesta. Haastattelut toteutettiin muuttuneen tilanteen vuoksi etäyhteyden avulla, vaikka alkuperäinen suunnitelma oli kohdata jokainen opettaja hänen fyysisessä työympäristössään. Nykytekniikalla

haastattelut onnistuivat kuitenkin hyvin myös etänä. Koronapandemia vaikutti siis tutkimuksen toteutuksen varmuuteen, sillä se oli asia, jota ei voitu tutkimusta suunniteltaessa ennustaa (Eskola & Suoranta 1996).

Vahvistettavuus on työn arvioinnin edellytys. Analyysistä raportoidessa pyrittiin siihen, että myös tutkimuksen lukijan on mahdollista löytää tekstistä samat asiat, kuin tutkija oli löytänyt (Hirsjärvi & Hurme 2008). Tässä tutkimuksessa tähän on pyritty kirjoittamalla analyysin kaikki vaiheet auki lukijalle. Näin lukija saa todenmukaisen kuvan analyysin etenemisestä ja siinä tehdyistä valinnoista (Parkkila ym. 2000). Toteutuksen lisäksi tekstistä on selkeästi nähtävissä analyysin heikkoudet ja vahvuudet, joten lukija voi arvioida työn luotettavuutta (Parkkila ym. 2000). Sisällönanalyysin onnistumisen edellytyksenä pidetäänkin sitä, että tutkija pystyy analysoimaan ja yksinkertaistamaan aineiston tietoja luotettavalla tavalla (Kyngäs & Vanhanen 1999). Myös aineistolainaukset auttavat vahvistamaan tulosten oikeellisuutta. Tutkimusta kirjoittaessa on kaiken kaikkiaan pyritty avoimuuteen ja asioiden auki selittämiseen, niin teoriaosiossa kuin tulosten ja pohdinnankin osalta.

Tämän tutkimuksen tulososiossa on pyritty osoittamaan niitä kohtia aiemmassa tutkimuskentässä, joiden kanssa tämän tutkimuksen tulokset yhtenevät tai ovat ristiriidassa. Lisäksi pohdintaluvussa on avattu aihetta laajemmin verraten sitä aiempiin tutkimuksiin. Vahvistuvuudella pyritäänkin siihen, että kyseinen tutkimus ja sen tulokset saavat tukea aiemmin tehdyistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1996). Riippuvuus merkitsee tutkimuksen toteuttamista tiedettä ohjaavien periaatteiden mukaisesti (Parkkila ym. 2000). Tiedettä ohjaavat säännöt ovat pitkälti eettisiä. Näitä käsitellään tarkemmin seuraavassa kappaleessa ”Tutkimuksen eettisyys”.

6.4 Tutkimuksen eettisyys

Ihmisiä tutkittaessa on erityisen tärkeää kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta (Pelkonen & Louhiala 2002). Tutkimukseen osallistuminen oli haastateltaville vapaaehtoista. Tutkimuksesta oli mahdollista perääntyä milloin vain sitä tehdessä. Jotta haastateltava pystyi tekemään päätöksen vapaaehtoisesta osallistumisestaan tutkielmaan, tuli hänelle kertoa siitä riittävästi ennen päätöksen tekoa (Kuula 2011). Haastateltaville kerrottiin

tutkielman aiheesta, tavoitteista ja toteutuksesta sekä heidän oikeuksistaan haastateltavina ennen haastattelua. Lisäksi heille kerrottiin arvio haastattelun kestosta. Tutkielman aiheen ei katsota olevan arkaluontoinen, joten sen tutkimiseen ei tarvittu eettistä ennakoarviointia. Sen sijaan haastateltavilta opettajilta, heidän esimiehiltään sekä tarvittaessa opettajan työskentelypaikkakunnalta hankittiin tutkimusluvut ennen aineiston keräämistä (TENK 2012). Haastattelukysymykset pyrittiin asettamaan ja kysymään niin, etteivät ne loukkaa haastateltavia. Aineiston litterointivaiheessa aineisto anonymisoitiin eli aineistosta poistettiin kaikki haastateltaviin viittaavat nimet ja muut henkilöllisyyteen viittaavat linkit. Kerätty aineisto säilytettiin Tampereen yliopistossa tutkielman tekijän henkilökohtaisen käyttäjätunnuksen ja salasanan takana. Tutkielman tekijän lisäksi aineistoon pääsi käsiksi vain tutkielman ohjaaja. Näin taattiin se, ettei aineisto päädy kenenkään ulkopuolisen käsiin (TENK 2012).

Tutkielmaa tehdessä on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä, joka nostaa tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkielman jokaisessa vaiheessa otettiin huomioon hyvän tieteellisen käytännön noudattamista koskien rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. Muiden tutkijoiden tekemää työtä kunnioitettiin asianmukaisesti esimerkiksi viittaamalla aiempiin tutkimuksiin. Menetelmät valittiin niin, että ne olivat eettisesti kestäviä, avoimia ja vastuullisia. (TENK 2012.) Teemahaastattelu on tiedonkeruumenetelmänä yleinen ja siksi myös sen eettiset ongelmat ovat pitkälti tiedossa menetelmäkirjallisuudessa. Niinpä niihin oli mahdollista perehtyä ennen tämän tutkielman haastattelujen toteuttamista ja näin välttää ongelmien syntyminen. Analyysitavaksi valittiin teoriaohjaava sisällönanalyysi, jotta aineistosta nousevat asiat olisivat mahdollisimman vähän sattumanvaraisia. Tutkija pyrki toiminnassaan objektiivisuuteen (Eskola & Suoranta 1996) tiedostamalla omat asenteensa ja ennakkoluulonsa ja toimimalla niin, etteivät ne muovaa tutkimusta mihinkään suuntaan.

Suomen Latu toimi tutkielman yhteistyökumppanina. Tutkimuksen tulosten valmistuttua tuloksista raportoidaan Suomen Ladulle. Suomen Latu pyrkii tulosten perusteella parantamaan metsäryhmien kasvattajille suunnattua koulutustarjontaa. Suomen Latu ei kuitenkaan ole osallistunut tutkielman käytännön työn tekemiseen, eikä tutkimustulosten voida katsoa olevan riippuvaisia tai puolueellisia yhteistyökumppanin osalta. Hyvän tieteellisen

käytännön ohjeiden mukaisesti yhteistyökumppanista kerrottiin asianosaisille tutkimuksen kuluessa sekä raportoitiin tulosten julkaisun yhteydessä (TENK 2012). Tutkielman tulokset ovat kaikille julkisia ja asetetaan nähtäväksi Tampereen yliopiston tietojärjestelmään.

6.5 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimusta voisi jatkaa esimerkiksi keräämällä samasta aiheesta tilastollista tietoa, jolloin saataisiin kattava käsitys Suomen luontoryhmissä toimivien opettajien työhyvinvoinnista. Tällöin tuloksia voisi verrata myös maailmalla saatuihin tuloksiin (esim. Lee 2017). Vertailututkimuksia voi kehittää esimerkiksi vertaamalla työympäristön vaikutusta työhyvinvointiin luontoryhmissä yksityisen ja kunnallisen sektorin välillä. Voisi myös verrata, miten arjen verkosto luonnossa tukee opettajan työhyvinvointia päiväkodeissa. Vertailu tapahtuisi päiväkotien välillä, joissa on useampi luontoryhmä ja joissa on vain yksi luontoryhmä. Toisaalta myös laadullisin menetelmin aiheesta löytyy uusia tutkittavia puolia. Olisi mielenkiintoista tutkia Suomen pohjoista ja itäistä osaa, sillä niitä ei tähän tutkimukseen saatu mukaan. Pohjoista ja itäistä Suomea tutkineen tutkimuksen tuloksia voisi verrata käsillä olevaan tutkimukseen. Toisaalta voidaan myös keskittyä tarkemmin vain yhteen yksityiskohtaan tästä tutkimuksesta. Olisi mielenkiintoista kehittää esimerkiksi luontoryhmien kasvattajien ergonomiaa toimintatutkimuksen avulla. Luonnon ja työympäristön vaikutusten tutkiminen on tärkeää jatkossakin, jotta opettajien työhyvinvointia voidaan parantaa.

LÄHTEET

- Abu Taleb, T. (2013). Job Satisfaction Among Jordan's Kindergarten Teachers: Effects of Workplace Conditions and Demographic Characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 143–. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0526-9>
- Al-Adwan, F., & Al-Khayat, M. (2017). Psychological Burnout in Early Childhood Teachers: Levels and Reasons. *International Education Studies*, 10(1), 179–189. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p179>
- Alastalo, M., Åkerman, M., & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvoori, J., & Aho, A. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 211–230). Vastapaino.
- Annerstedt, M., Ostergren, P.O., Björk, J., Grahn, P., Skärbäck, E., & Währborg, P. (2012). Green qualities in the neighbourhood and mental health – Results from a longitudinal cohort study in Southern Sweden. *BMC Public Health*, 12(1), 337. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-337>
- Barton, J., & Pretty, J. (2010). What Is the Best Dose of Nature and Green Exercise for Improving Mental Health? A Multi-study Analysis. *Environmental Science and Technology* 44, 3947–3955. <https://doi.org/10.1021/es903183r>
- Baumgartner, J., Carson, R., Apavaloaie, L., & Tsouloupas, C. (2009). Uncovering Common Stressful Factors and Coping Strategies among Childcare Providers. *Child & Youth Care Forum*, 38(5), 239–251. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9079-5>

- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Berman M. G., Kross E., Krpan K. M., Askren, M. K., Burson, A., Deldin, P. J., Kaplan S., Sherdell L., Gotlib, I. H., Jonides J. (2012) Interacting with nature improves cognition and affect for individuals with depression. *Journal of Affective Disorders*, 140, 300–305. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.03.012>
- Berto, R. (2005). Exposure to restorative environments helps restore attentional capacity. *Journal of Environmental Psychology*, 25(3), 249–259. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.07.001>
- Boyd, M. (2013). “I love my work but...” The professionalization of early childhood education. *The Qualitative Report*, 18, 1–20. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol18/iss36/1>
- Brown, D.K., Barton, J.L., Pretty, J., & Gladwell, V.F. (2014). Walks4Work: Assessing the role of the natural environment in a workplace physical activity intervention. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 40, 390–399. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3421>
- Brymer, E., Cuddihy, T., & Sharma-Brymer, V. (2010). The Role of Nature-Based Experiences in the Development and Maintenance of Wellness. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 1(2), 21–27. <https://doi.org/10.1080/18377122.2010.9730328>
- Burns, N., & Grove, S.K. (2005). *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique and Utilization*. Elsevier Saunders.
- Button, J., & Wilde, A. (2019). Exploring practitioners’ perceptions of risk when delivering Forest School for 3- to 5-year-old children. *International Journal of Play: Outdoor Play and Learning*, 8(1), 25–38. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580334>

- Catanzaro, M. (1988). Using qualitative analytical techniques. Teoksessa Woods P. & Catanzaro M. (toim.), *Nursing Research; Theory and Practice* (s. 437–456). C.V. Mosby Company.
- Chang, C. Y., & Chen P. K. (2005). Human response to window views and indoor plants in the workplace. *HortScience*, 40, 1354–1359. <https://doi.org/10.21273/HORTSCI.40.5.1354>
- Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress Factors and Solutions for the Phenomenon of Burnout of Preschool Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 907–915. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.241>
- Cole, M. S., Walter, F., Bedeian A. G., & O'Boyle, E. H. (2012). Job burnout and employee engagement: A meta-analytic examination of construct proliferation. *Journal of Management*, 38, 1550–1581. <https://doi.org/10.1177/0149206311415252>
- Connolly, M., & Haughton, C. (2015). The perception, management and performance of risk amongst Forest School educators. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 105–124. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1073098>
- Crandall, R. (1980). Motivation for Leisure. *Journal of Leisure Research* 12(1), 45–54. <https://doi.org/10.1080/00222216.1980.11969418>
- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Czaja, R., & Blair, J. (2005). *Designing surveys. A guide to decisions and procedures*. Pine Force Press.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied*

Psychology, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Drever, E. (1998). *Using semi-structured interviews in small-scale research. A teacher's guide*. SCRE Publication.

Elliot, E., & Krusekopf, F. (2018). Growing a Nature Kindergarten That Can Flourish. *Australian Journal of Environmental Education*, 34(2), 115–126. <https://doi.org/10.1017/ae.2018.27>

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>.

Eriksson, T. (2017). *Ikääntyvät ja työhyvinvointi – 45–64-vuotiaiden työssäjaksamiskokemuksia*. Jyväskylän yliopisto.

Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteutuminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017.

Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R., & Aarnos, E. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos, s. 27–51). PS-kustannus.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto.

Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Vastapaino.

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

- Gladwell, V. F., Brown, D. K., Barton, J. L., Tarvainen, M. P., Kuoppa, P., Pretty, J. ym. (2012). The effects of views of nature on autonomic control. *European Journal of Applied Physiology*, 112, 3379–3386. <https://doi.org/10.1007/s00421-012-2318-8>
- Graneheim, U.H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Greene, K. (1999). Job satisfaction, intention to leave, and the quality of teachers' interactions with children. *The Journal of Early Education and Family Review*, 7(2), 7–18.
- Hakanen, J. (2005). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työterveyslaitos.
- Hall-Kenyon, K., Bullough, R., MacKay, K., & Marshall, E. (2014). Preschool Teacher Well-Being: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Hallikainen, V. (1998). *The Finnish Wilderness Experience*. Metsätutkimuslaitoksen tiedonantoja 711. Metsätutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-40-1656-4>
- Hallikainen, V., Sievänen, T., Tuulentie, S. & Tyrväinen, L. (2014). Luonto kokemusten ja elämysten lähteenä. Teoksessa Tyrväinen, L., Kurttila, M., Sievänen, T. & Tuulentie, S. (toim.), *Hyvinvointia metsästä* (s. 36–47). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Harju, L., & Hakanen, J. (2016). An employee who was not there: A study of job boredom in white-collar work. *Personnel review*, 45, 374–391. <https://doi.org/10.1108/PR-05-2015-0125>

- Harris, F. (2015). The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 45(2), 272–291. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1078833>
- Hartig, T., Bök, A., Garvill, J., Olsson, T., & Gärling, T. (1996). Environmental influences on psychological restoration. *Scandinavian journal of psychology*, 37(4), 378–393. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1996.tb00670.x>
- Hartig, T., Evans, G., Jamner, L., Davis, D., & Gärling, T. (2003). Tracking restoration in natural and urban field settings. *Journal of Environmental Psychology*, 23(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(02\)00109-3](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00109-3)
- Harvey, W. (2011). Strategies for conducting elite interviews. *Qualitative Research*, 11(4), 431–441. <https://doi.org/10.1177/1468794111404329>
- Herzog, T., Black, A., Fountaine, K., & Knotts, D. (1997). Reflection and attentional recovery as distinctive benefits of restorative environments. *Journal of Environmental Psychology*, 17(2), 165–170. <https://doi.org/10.1006/jevp.1997.0051>
- Herzog, T., Chen, H., & Primeau, J. (2002). Perception of the restorative potential of natural and other settings. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 295–306. <https://doi.org/10.1006/jevp.2002.0235>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513–524.
- Hoskins, C. N., & Mariano, C. (2004). *Research in Nursing and Health: Understanding and Using Quantitative and Qualitative Methods* (2. painos). Springer Publishing Company.

- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. Teoksessa Borman, W. C., Ligen, D. R., & Klimoski, R. J. (toim.), *Handbook of psykology: Industrial and organizational psykology* (s. 255–276). Hoboken.
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2016). Preschool teachers' child-centred beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child Youth Care Forum*, 45(3), 451–465. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9338-6>.
- Hyvärinen, A., Marttila, T., Kero, P., Pekkanen, J., Ung-Lanki, S., Lampi, J., Leppänen, H., Jalkanen, K., Turunen, M., Haverinen-Shaughnessy, U., Annala, P., Suonketo, J., & Niemi, J. (2017). *Avaimet terveelliseen ja turvalliseen rakennukseen (AVATER) – Yhteenvetoraportti. Valtioneuvoston selvitys-ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 44/2017*. Valtioneuvoston kanslia.
- Ikonen, H-M. (2017). Puhelinhaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvoori, J., & Aho, A. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 230–243). Vastapaino.
- Irvine, S., Thorpe, K., McDonald, P., Lunn, J., & Sumsion, J. (2016). *Money, love and identity: Initial findings from the National ECEC Workforce Study*. Summary report from the national ECEC Workforce Development Policy Workshop, QUT.
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2016). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centred approach. *Early Education & Development*, 27(4), 551–571. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1099354>
- Joyce, R. (2012). *Outdoor Learning. Past and Present*. Open University Press.
- Kaiser, J., Rogers, C. S., & Kasper, A. (1993). Perceptions of well-being among child care teachers. *Early Child Development and Care*, 87, 15–28. <https://doi.org/10.1080/0300443930870102>

- Kalimo, R., & Toppinen, S. (1997). *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä*. Työterveys-laitos.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Karppinen, S., & Latomaa, T. (2015). *Seikkaillen elämyksiä III – Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Lapin yliopistokustannus.
- Karppinen, S. (2020). Outdoor Adventure Education in Finland – Historical Aspects. Teoksessa Karppinen, S., Marttila, M., & Saaranen-Kauppinen, A. (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 26–33). Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 347–357. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00038-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00038-8)
- King, E. K., Johnson, A. V., Cassidy, D. J., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2015). Preschool teachers' financial well-being and work time supports: Associations with children's emotional expressions and behaviors in classrooms. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0744-z>
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014). Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 229–253. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883721>
- Koo, E. M. (2007). A study on health perceptions, health promoting lifestyles and job stress of child care teachers. *Journal of Korea Open Association for*

Early Childhood Education, 12, 97–113.
<https://doi.org/10.5934/KJHE.2007.16.4.711>

Korpela, K. & Ylén, M. (2007). Perceived health is associated with visiting natural favourite places in the vicinity. *Health & Place*, 13, 138–151.
<https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2005.11.002>

Korpela, K., & Ylén, M. (2009). Effectiveness of favorite-place prescriptions: a field experiment. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(5), 435–438. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.01.022>

Korpela, K., Ylén, M., Tyrväinen, L., & Silvennoinen, H. (2010). Favorite green, waterside and urban environments, restorative experiences and perceived health in Finland. *Health Promotion International*, 25(2), 200–209. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq007>

Korpela, K., & Paronen O. (2011). Ulkoilun hyvinvointivaikutukset. Teoksessa Sievänen, T., & Neuvonen, M. (toim.), *Luonnon virkistyskäyttö 2010. Metlan työraportteja 212*, 80–89. Metsäntutkimuslaitos.

Korpela, K., & Kinnunen, U. (2011). How is leisure time interacting with nature related to the need for recovery from work demands? Testing multiple mediators. *Leisure Sciences*, 33, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/01490400.2011.533103>

Korpela, K., De Bloom, J., Sianoja, M., Pasanen, T., & Kinnunen, U. (2017). Nature at home and at work: Naturally good? Links between window views, indoor plants, outdoor activities and employee well-being over one year. *Landscape and Urban Planning*, 160(C), 38–47.
<https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2016.12.005>

Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Vastapaino.

- Kuula, A., & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s.446–459). Vastapaino.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Kyngäs, H., & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.
- Laine, P. (2013). *Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdot tutkimassa*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja – ser. C Osa – Tom. 372. Turun yliopisto.
- Largo-Wight, E., Chen, W.W., Dodd, V., & Weiler, R. (2011). Healthy workplaces: The effects of nature contact at work on employee stress and health. *Public Health Reports*, 126(1), 124–130. <https://doi.org/10.1177/00333549111260S116>
- Laumann, K., Gärling, T., & Stormark, K.M. (2003). Selective attention and heart rate responses to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 125–134. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(02\)00110-X](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00110-X)
- Leather, P., Pyrgas, M., Beale, D., & Lawrence, C. (1998). Windows in the Workplace: Sunlight, View and Occupational Stress. *Environment & Behavior* 30, 739–762. <https://doi.org/10.1177/001391659803000601>
- Lee, S. Y. (2017). A Comparative Study of Health Perceptions, Passion for the Teaching Profession, Teacher Efficacy, and Happiness of Forest Kindergarten Teachers across Types of Forest Kindergartens. *International Information Institute (Tokyo). Information*, 20(9B), 6819–6826.
- Lerstrup, I., & Refshauge, A. (2016). Characteristics of forest sites used by a Danish forest preschool. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20, 387–396. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.09.010>

- Li, Q. (2010). Effect of Forest Bathing Trips on Human Immune Function. *Environmental Health & Preventive Medicine* 15(1), 9–17. <https://doi.org/10.1007/s12199-008-0068-3>
- Liljeström, A., Enkenberg, J., & Pöllänen, S. (2013). Making Learning Whole: An Instructional Approach for Mediating the Practices of Authentic Science Inquiries. *Cultural Studies of Science Education*, 8(1), 51–86.
- Linko, E. M. (1998). *Aitojen elämysten kaipuu: Yleisön kuvataiteelle, museoille ja kirjallisuuden antamat merkitykset*. (Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja; No. 57). Nykykulttuurin tutkimuskeskus.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organisational Behavior and Human Performance*, 4, 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Logan, H., Cumming, T., & Wong, S. (2020). Sustaining the Work-Related Wellbeing of Early Childhood Educators: Perspectives from Key Stakeholders in Early Childhood Organisations. *International Journal of Early Childhood*, 52(1), 95–113. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00264-6>
- Lottrup, L., Grahn, P. & Stigsdotter, U.K. (2013). Workplace greenery and perceived level of stress: Benefits of access to a green outdoor environment at the workplace. *Landscape and Urban Planning*, 110, 5–11. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2012.09.002>
- Lottrup, L., Stigsdotter, U. K., Meilby, H., & Claudi, A. G. (2013). The workplace window view: A determinant of office workers' work ability and job satisfaction. *Landscape Research*, 40, 57–75. <https://doi.org/10.1080/01426397.2013.829806>
- Løvgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 157–167. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120525>

- Lysklett, O., & Berger, H. (2017). What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 95–107. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1218782>
- Manka, M. (2012). *Työnilo*. Sanoma Pro.
- Manka, M., & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum Media.
- Markiewicz, D., Devine, I., & Kausilas, D. (2000). Friendships of women and men at work: Job satisfaction and resource implications. *Journal of Managerial Psychology*, 15(2), 161–184. <https://doi.org/10.1108/02683940010310346>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3. painos). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). JOB BURNOUT. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McGinty, A. S., Justice, L., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children. *Early Education and Development*, 19(2), 361–384. <https://doi.org/10.1080/10409280801964036>
- McGrath, B. J., & Huntington, A. D. (2007). The health and wellbeing of adults working in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3), 33–38.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., & Martin, C. (2001). Teaching young children: Perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43(1), 33–46. <https://doi.org/10.1080/00131880010021276>

- Mäkikangas, A., & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S., & Feldt, T. (toim.). *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus.
- Mäkikangas, A., Rantanen, J., Bakker, A. B., Kinnunen, M.-L., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2015). The circumplex model of occupational well-being: Its relation with personality. *Journal for Person-Oriented Research*, 1, 115–129. <https://doi.org/10.17505/jpor.2015.13>
- Niiranen, P. (1990). *Amerikkalainen näkökulma kasvatukseen laadulliseen tutkimukseen*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita Nro 17.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Vastapaino.
- Nikkinen, I. (2000). *Metsämörri*. Rakennusalan kustantajat.
- Nislin, M. A., Sajaniemi, N. K., Sims, M., Suhonen, E., Maldonado Montero, E. F., Hirvonen, A., et al. (2016). Pedagogical work, stress regulation and work-related well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 27–43. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087127>
- Nugent, C., MacQuarrie, S., & Beames, S. (2019). “Mud in my ears and jam in my beard”: Challenging gendered ways of being in nature kindergarten practitioners. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 143–152. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1562884>
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. PunaMusta Oy.

- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research* 43(3), 147–167. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.009>
- Parikka-Nihti, M., & Suomela, L. (2017). *Iloa ja ihmettelyä : ympäristökasvatus varhaislapsuudessa* (Tämä epub on vuonna 2014 ilmestyneen painetun kirjan (ISBN 978-952-451-614-3) päivitetty versio). PS-kustannus.
- Parkkila, M., Välimäki, M., & Routasalo, P. (2000). Kuvaileva tutkimus pitkäaikaisessa laitoshoidossa olevan potilaan yksinäisyydestä. *Hoitotiede* 12, 26–35.
- Paronen, O. (2001). Ulkoilun hyvinvointikokemukset ja esteet. Teoksessa Sievänen, T. (toim.), *Luonnon virkistyskäyttö 2000. Luonnon virkistyskäytön valtakunnallinen inventointi LVVI -tutkimus 1997–2000. Loppuraportti. Metsätutkimuslaitoksen tiedonantoja 802*, 100–111. Metsäntutkimuslaitos.
- Pelkonen, R. & Louhiala, P. (2002). Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R., & Pietarinen, J. (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat*. Gaudeamus, 126–136.
- Perho, H., & Korhonen, M. (2012). Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. Itä-Suomen yliopisto.
- Ranta, J., & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–426). Vastapaino.
- Rauramo, P. (2004). *Työhyvinvoinnin portaat*. Edita.
- Rauramo, P. (2008). *Työhyvinvoinnin portaat: viisi vaikuttavaa askelta* (Uud. laitos). Edita.

- Reijseger, G., Schaufeli, W. B., Peeters, M. C. W., Taris, T. W., van Beek, I., & Ouweneel, E. (2013). Watching the paint dry at work: Psychometric examination of the Dutch Boredom Scale. *Anxiety, Stress & Coping*, 26, 508–525. <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.720676>
- Rentzou, K. (2012). Examination of Work Environment Factors Relating to Burnout Syndrome of Early Childhood Educators in Greece. *Child Care in Practice*, 18(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.657609>
- Reunala, A. (1987). Metsä arkkityyppinä. Summary: Forest as an archetype. *Silva Fennica* 21(4), 415–426. <https://doi.org/10.14214/sf.a15489>
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikaner, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula L. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Ryan, R. M., Weinstein, N., Bernstein, J., Brown, K.W., Mistretta, L., & Gagné, M. (2010). Vitalizing effects of being outdoors and in nature. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 159–168. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.009>
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>

- Saarinen, K., & Jantunen, J. (2015). *Luonto lähelle ja terveydeksi! Kysely Suomen päiväkodeille 2014*. Etelä-Karjalan Allergia- ja Ympäristöinstituutti.
- Saarinen, J. (2001). The Transformation of a Tourist Destination. Theory and Case Studies on the Production of Local Geographies in Tourism in Finnish Lapland. *Nordia Geographical Publication* 30(1), 1–105.
- Sahlin, E., Matuszczyk, J. V., Ahlborg, G., & Grahn, P. (2012). How Do Participants in Nature-Based Therapy Experience and Evaluate Their Rehabilitation? *Journal of Therapeutic Horticulture*, 22(1), 8–23.
- Salmela, A., Tähtinen, K., Hartikainen, T., Pekkanen, J., Lampi, J., Jalkanen, K., Niemi, J., Lappalainen, S., Lahtinen, M., Sainio, M., Manninen, T., Wallenius, K., Salmi, K., Reijula, K., Lindqvist, H., & Hyvärinen, A. (2017). *Sisäilma ja terveys: kehitys, nykytilanne, seuranta ja vertailu eri maiden sekä julkisen ja yksityisen sektorin välillä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:59. Valtioneuvoston kanslia.
- Salonen, K. & Kirves, K. (2016). Luonto rauhoittaa, hoitaa ja pelottaa. *Vuosilusto*, 11, 138–160.
- Salonen, K., Kirves, K., & Korpela, K. (2016). Kohti kokonaisvaltaisen luontokokemuksen mittaamista. *Psykologia*, 51, 324–342. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1813716>
- Salonen, K., Hyvönen, K., Määttä, K., Feldt, T., Mauno, S., & Muotka, J. (2018). *Luontoympäristön yhteydet työhyvinvointiin ja työssä suoriutumiseen: kysely-, interventio- ja haastattelututkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7539-5>
- Salonen, K., & Törnroos, K. (2019). Luontointerventiot hyvinvoinnin tukena Green Care -toiminnassa. *Kuntoutus*, 1, 5–17.

- Salonen, K., Hyvönen, K., Korpela, K., Saranpää, H., Nieminen, J., & Muotka, J. (painossa). Luonnosta Virtaa -interventio: osallistujien kokemukset ja tunnetilan muutokset. *Psykologia*
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). The MBI-General Survey. Teoksessa C. Maslach, S. E. Jackson & M. P. Leiter (toim.), *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd ed.)*, 19–26. Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W., Shimazu, A., Taris, T. W. (2009). Being driven to work excessively hard. The evaluation of a two-factor measure of workaholism in the Netherlands and Japan. *Cross-cultural Research*, 43, 320–348. <https://doi.org/10.1177/1069397109337239>
- Schreyer, I., & Krause, M. (2016). Pedagogical staff in children’s day care centres in Germany—Links between working conditions, job satisfaction, commitment and work-related stress. *Early Years an International Research Journal*, 36(2), 132–147. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1115390>.
- Seaman, J., & Quay, J. (2020). Pedagogies of Experience. Teoksessa Karppinen, S., Marttila, M., & Saaranen-Kauppinen, A. (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 68–79). Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Sepänmaa, Y. (1991). Kauneuden käsite & ympäristö kokonaistaideteoksena. Valtion teknillinen tutkimuskeskus.

- Shibata, S., & Suzuki, N. (2002). Effects of the foliage plant on task performance and mood. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 265–272. <https://doi.org/10.1006/jevp.2002.0232>
- Shibata, S., & Suzuki, N. (2004). Effects of an indoor plant on creative task performance and mood. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 373–381. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00419.x>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort-low reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology* 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Simula, M. (2012). *Luonnossa liikkumisen kulttuuriset representaatiot: diskurssianalyysi suomalaisten luonnossa liikkumista käsittelevistä haastatteluista*. Studies in Sport, Physical Education and Health, 182. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen Akatemia (2020). *Aineistohallintasuunnitelma*. <https://www.aka.fi/fi/rahoitus/hae-rahoitusta/ohjehakemisto/aineistohallinta/aineistohallintasuunnitelma/>
- Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordina : Nordic Studies in Science Education*, 9(1), 3–17. <https://doi.org/10.5617/nordina.623>
- Tapio, I. (2019). *Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työhyvinvoinnista metsäesiopetusryhmissä* (Pro gradu -tutkielma). Viitattu https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/299619/Tapio_Ida_Pro_Gradu_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Tinsley H. & Tinsley D. (1982). A Holistic Model of Leisure Counseling. *Journal of Leisure Research* 14(2), 100–116. <https://doi.org/10.1080/00222216.1982.11969508>
- Tsunetsugu, Y., Park, B. J., & Miyasaki, Y. (2010). Trends in Research Related to “Shinrin-yoku” (Taking into Forest Atmosphere or Forest Bathing) in Japan. *Environmental Health and Preventive Medicine* 15(1), 27–37. <https://doi.org/10.1007/s12199-009-0091-z>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5-6), 387–398.
- Tyrväinen, L., Silvennoinen, H., Korpela, K. & Ylén, M. (2007). Luonnon merkitys kaupunkilaisille ja vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin. Teoksessa Tyrväinen, L. & Tuulentie, S. (toim.), *Luontomatkailu, metsät ja hyvinvointi. Metlan työraportteja* 52, 57–77. Metsäntutkimuslaitos.
- Tyrväinen, L., Korpela, K., & Ojala, A. (2014). Luonnon virkistyskäytön terveys- ja hyvinvointihyödyt. Teoksessa Tyrväinen, L., Kurttila, M., Sievänen, T., & Tuulentie, S. (toim.), *Hyvinvointia metsästä* (s. 48–58). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tyrväinen, L., Kurttila, M., Sievänen, T., & Tuulentie, S. (2014). Metsien virkistyskäytön ja matkailun tulevaisuus. Teoksessa Tyrväinen, L., Kurttila, M., Sievänen, T., & Tuulentie, S. (toim.), *Hyvinvointia metsästä* (s. 257–263). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ulrich, R. S. (1983). Aesthetic and affective response to natural environment. *Human Behavior & Environment: Advances in Theory & Research*, 6, 85–125. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3539-9_4

- Ulrich, R., Simons, R.F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A., & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11, 201–230. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80184-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7)
- Ulvinen, V.-M. (2020). Didactic Model of Adventure Education. Teoksessa Karppinen, S., Marttila, M., & Saaranen-Kauppinen, A. (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 78–93). Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Valtioneuvoston viestintäosasto (16.3.2020). Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. *Valtioneuvosto*. https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi
- Vartiainen, H. (2014). *Principles for Design – Oriented Pedagogy for Learning from and with Museum Objects*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertation in Education, Humanities, and Theology, no. 60. University of Eastern Finland.
- Vartiainen, H., Nissinen, S., Pöllänen, S., & Vanninen, P. (2018). Teachers' Insights Into Connected Learning Networks: Emerging Activities and Forms of Participation. *AERA Open*, 4(3), 1–17. <https://doi.org/10.1177/2332858418799694>
- Vartiainen, M. (2017). Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S., & Feldt, T. (toim.). *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus.
- Vastamäki, J., & Valli, R. (2018). Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa Valli, R., & Aarnos, E. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos, s. 129–141). PS-kustannus.

- Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 152–171. <https://doi.org/10.1080/02568541003635268>
- Ward Thompson, C., Roe, J., Aspinall, P., Mitchell, R., Clow, A., & Miller, D. (2012). More green space is linked to less stress in deprived communities: Evidence from salivary cortisol patterns. *Landscape & Urban Planning*, 105, 221–229. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2011.12.015>
- Warr, P. (1987). Job characteristics and mental health. Teoksessa Warr, P. (toim.), *Psychology at work* (s. 247–269). Penguin Books.
- Whitaker, R., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- White, M.P., Alcock, I., Wheeler, B.W., & Depledge, M.H. (2013). Would you be happier living in a greener urban area? A fixed-effects analysis of panel data. *Psychological Science*, 24, 920–928. <https://doi.org/10.1177/0956797612464659>
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 458–483.

LIITTEET

LIITE 1

Haastattelurunko

1. Polkuni metsäryhmän varhaiskasvatuksen opettajaksi

- Haastateltavan ikä, koulutus ja aiempi työkokemus.
- Miten päädyit työskentelemään metsäryhmässä?
- Kuinka kauan olet työskennellyt metsäryhmässä?
- Miksi haluat työskennellä metsäryhmässä?
- (Kerro, miksi päädyit vaihtamaan pois metsäryhmän opettajan tehtävästä.)
- Mikä on parasta metsäryhmässä työskentelyssä? Miksi?
- Mikä on haastavinta? Miksi?
- Kerro esimerkki onnistuneesta työpäivästä.
- Kerro esimerkki epäonnistuneesta työpäivästä.

2. Metsä työympäristönä

- Miten metsässä työskentely vaikuttaa yleiseen hyvinvointiisi?
- Kerro metsän turvallisuudesta ja turvallisuusriskeistä työympäristönä työntekijän näkökulmasta.
- Miten työergonomiasta huolehditaan metsässä?

3. Metsäpäiväkoti työyhteisönä

- Miten metsässä työskentely vaikuttaa työilmapiiriin?
- Miten metsässä työskentely vaikuttaa työtiimisi yhteishenkeen? Miten sitä tuetaan?
- Millaista tukea kaipaat johtajaltasi?
- Millaista yhteistyötä teette yksikön sisällä ja ulkopuolisten tahojen kanssa? Onko yhteistyötä riittävästi?

4. Opettajan osaamisen toteutuminen metsäryhmässä

- Milloin koet työsi mielekkääksi? Milloin et?
- Koetko työssäsi työn imua (= tarmokkuus, omistautuminen, uppoutuminen)?
- Miten omat arvosi toteutuvat tekemässäsi työssä?
- Millä tavoin pääset hyödyntämään omaa osaamistasi työssäsi?
- Kaipaako työhösi enemmän haasteita?
- Kuka vastaa osaamisesi päivittämisestä?
- Millaiselle lisäkoulutukselle koet tarvetta?
- Miten osallistut yksikön toiminnan kehittämiseen? Millaiseksi koet sen?
- Milloin saat käyttää työssäsi luovuutta?

5. Työhyvinvointi metsäryhmässä

- Millä tavoin työsi kuormittaa sinua?
- Miten ehdit palautua työstäsi vapaa-ajalla? Kerro, miten edistät palautumistasi.
- Miten suhtaudut kehityskeskusteluihin? (haittaa vai hyötyjä)
- Millaista palautetta ja arvostusta saat työstäsi? (kollegat, esimies, palkka)
Onko se mielestäsi riittävää?
- Näetkö itsesi työskentelemässä metsäryhmässä vielä viiden vuoden kuluttua?