

Minna Kiilanto

TYÖTYTYVÄISYYDEN JA MINÄPYSTYVYYDEN MERKITYS AMMATISSA PYSYMISELLE

- Haastateltavina uransa alussa olevat
varhaiskasvatuksen opettajat

TIIVISTELMÄ

Minna Kiilanto: ”Työtyytyväisyyden ja minäpystyvyyden merkitys ammatissa pysymiselle – haastateltavina uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat”

Pro gradu-tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Huhtikuu 2021

Tämän pro gradu-tutkielman tarkoituksena on selvittää uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työtyytyväisyydestä ja sen parantamisesta sekä siitä, miten työtyytyväisyys vaikuttaa heidän varhaiskasvatusalaan sitoutuneisuuteensa. Varhaiskasvatuksen opettajilla on todettu olevan suurin riski vaihtaa alaa juuri opetusuransa alussa. Siksi tämä tutkimus pyrkii tuomaan esiin uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työtyytyväisyydestä ja sen parantamiseen liittyvistä tekijöistä sekä siitä, miten he kokevat minäpystyvyyden ja työtyytyväisyyden vaikuttavan heidän varhaiskasvatusalaan sitoutumiseensa.

Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia tekijöitä uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat liittävät työtyytyväisyyteensä ja työhön sitoutumiseensa sekä miten he kokevat, että heidän työtyytyväisyyttään ja työhön sitoutumistaan voitaisiin parantaa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, miten varhaiskasvatuksen opettajien onnistumisen kokemukset, sosiaaliset mallit, palaute ja stressikokemukset vaikuttavat heidän minäpystyvyyteensä ja työtyytyväisyyteensä. Tutkimusaineisto koostui seitsemän uransa alussa olevan eli alle viisi vuotta varhaiskasvatuksen opettajana työskennelleen varhaiskasvattajan haastatteluista. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Haastattelujen kestot vaihtelivat 30 minuutista 70 minuuttiin ja litteroitua aineistoa kertyi lopulta 52 sivua. Aineisto analysoitiin laadullisen, osittain teoriaohjaavan ja osittain aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksesta käy ilmi, että uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyteen näyttäisivät vaikuttavan erityisesti heidän onnistumisen kokemuksensa, vuorovaikutussuhteensa työpaikalla sekä työntekijästä riippumattomat ulkoiset tekijät, kuten kiire ja resurssit. Työtyytyväisyyden kokemisen koettiin olevan erittäin tärkeää varhaiskasvatusalaan sitoutumiselle. Onnistumisen kokemukset näyttivät olevan tärkein varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden lähde. Vaikka sosiaaliset mallit, palaute ja stressikokemusten tulkinnat olivat myös varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden ja työtyytyväisyyden lähteitä, nousivat onnistumisen kokemukset esiin kaikista tärkeimpänä sekä minäpystyvyyttä että työtyytyväisyyttä tuottavana tekijänä. Varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyden kohottamiseksi kannattaisi kiinnittää huomiota työpaikan vuorovaikutussuhteisiin ja ilmapiiriin sekä työntekijöiden konkreettisten etujen, kuten palkkauksen, parantamiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää päätöksenteossa ja varhaiskasvatuksen yksiköissä, kun etsitään keinoja, millä voidaan edistää uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyttä ja sitoutumista työhönsä. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa opettajien alalta poistumisen ilmiö on huomioitu, mutta tutkimustietoa aiheesta löytyy vielä suhteellisen vähän. Siksi olisikin tärkeää tutkia vielä lisää sitä, miten opettajien sitoutumista varhaiskasvatusalaan voisi parantaa entisestään.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, työtyytyväisyys, minäpystyvyyys, ammattiin sitoutuminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TYÖTYTYVÄISYYS	6
3	TYÖTYTYVÄISYYTEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	9
3.1	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KOKEMA TYÖTYTYVÄISYYS	11
3.2	MINÄPYSTYVYYDEN MERKITYS TYÖTYTYVÄISYYDELLE.....	12
3.2.1	<i>Opettajapystyvyys</i>	17
4	MITEN TYÖTYTYVÄISYYTTÄ VOIDAAN PARANTAA?	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	23
5.3	TUTKITTAVAT	24
5.4	AINEISTONKERUU	26
5.5	SISÄLLÖNANALYYSI	26
6	TULOKSET	30
6.1	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖTYTYVÄISYYDESTÄ.....	30
6.2	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KOKEMA MINÄPYSTYVYYS JA SEN LÄHTEET.....	33
6.3	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN AJATUKSIA TYÖTYTYVÄISYYDEN PARANTAMISESTA .	39
7	POHDINTA	41
7.1	ONNISTUMISEN KOKEMUKSET SITOUTUMISEN EDISTÄJINÄ	41
7.2	ILMAPIIRIN JA VUOROVAIKUTUSSUHTEIDEN MERKITYS TYÖTYTYVÄISYYDEN KANNALTA.....	43
7.3	OMA ASENNE JA SUHTAUTUMINEN HAASTEISIIN – HELPOIN ASKEL KOHTI PAREMPAA TYÖTYTYVÄISYYTTÄ.....	44
7.4	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	45
7.5	TUTKIMUSTULOSTEN HYÖDYNTÄMINEN JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	47
8	LÄHTEET	50

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen opettajista on Suomessa tällä hetkellä pulaa, erityisesti pääkaupunkiseudulla (Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015). Tätä ongelmaa on yritetty ratkaista esimerkiksi lisäämällä varhaiskasvatuksen opettajiksi opiskelevien aloituspaikkoja yliopistossa. On kuitenkin havaittu, että yliopistokoulutuksen saaneilla varhaiskasvatuksen opettajilla on riski lähteä varhaiskasvatusalalta muihin työtehtäviin, erityisesti opettajauransa alkuvaiheessa (Onnismaa ym. 2015). Täten varhaiskasvatuksen opiskelijoiden aloituspaikkojen lisääminen ei yksinään ratkaise päiväkotien opettajapulaa, jos osa pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista hakeutuu muihin työtehtäviin yliopistotutkinnon suorittamisen jälkeen.

Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että uransa alussa eli alalla viisi vuotta tai vähemmän olleiden opettajien riski vaihtaa alaa on suurempi kuin alalla kauemmin olleiden (Borman & Dowling 2008) ja esimerkiksi Yhdysvalloissa joillain alueilla jopa puolet uusista opettajista lopettaa alalla (Hudson 2009). Samansuuntaisia tuloksia on saatu ympäri maailmaa myös esimerkiksi Australiassa, Etiopiassa, Norjassa ja Kiinassa, vaikka syyt lopettamisen taustalla vaihtelevat (Arnup & Bowles 2016; Hong 2010; Liu 2012; Pamu 2010; Skaalvik & Skaalvik 2011). Uusien opettajien alanvaihtaminen vaikuttaa olevan siis merkittävä ilmiö myös globaalissa kontekstissa.

Olisikin siis tärkeää löytää keinoja, joilla erityisesti uransa alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työhön sitoutuneisuutta voitaisiin parantaa. Lisäksi päiväkotien vanhimpien työntekijöiden jäädessä eläkkeelle tulevana vuosina ja siten työvoimapulan mahdollisesti pahentuessa (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 96), on jo alalla olevien työntekijöiden työhön sitoutumisen parantaminen erityisen tärkeää. Täten voitaisiin vaikuttaa siihen, ettei alalta lähde enää enempää työntekijöitä pois ainakaan sellaisten tekijöiden vuoksi, joihin olisi mahdollista vaikuttaa esimerkiksi heidän työtyytyväisyyttään parantamalla. Työtyytyväisyyteen panostamalla voidaan edistää

varhaiskasvatuksen opettajien alalla pysymistä, sillä matalan työtyytyväisyyden on todettu vaikuttavan opettajien haluun lähteä alalta (Nagar 2012, 55). Tilastojen mukaan työntekijöiden vaihtuvuus juuri varhaiskasvatusalalla on suurempaa kuin millään muulla opetusasteella. (Kusma, Groneberg, Nienhaus & Mache 2012, 191), joten siksi onkin tärkeää kiinnittää erityistä huomiota varhaiskasvatuksen opettajien työhön sitoutumiseen. Työtyytyväisyyden lisäksi opettajien minäpystyvyyden (self-efficacy), eli heidän uskomustensa omista kyvyistään opettaa (Bandura 1997), on havaittu vaikuttavan heidän työhön sitoutumiseensa. Jos uransa alussa oleville opettajille ei tarjota tarpeeksi tukea tai heidän työtaakkansa on liian suuri, he tuntevat yleensä matalaa minäpystyvyyttä, minkä johdosta he myös lähtevät alalta (Darling-Hammond, 2003). Opettajien minäpystyvyydellä voi siis katsoa olevan merkitystä heidän työhönsä sitoutumisessa.

Tutkin pro gradu-tutkielmassani uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä heidän työtyytyväisyyteensä vaikuttavista tekijöistä ja tarkastelen muun muassa minäpystyvyyden merkitystä työtyytyväisyyteen. Tutkimuksessani pyrin myös selvittämään, millaisten tekijöiden uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat parantavan heidän työtyytyväisyyttään ja siten heidän työhön sitoutumistaan. Olen rajannut tutkimukseni kohderyhmän uransa alustiin varhaiskasvatuksen opettajiin ja toivon, että tutkimukseni voisi tuoda uusia ideoita, miten uran alustiin olevien varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia, työtyytyväisyyttä ja sitä kautta heidän alustiin pysymistään voitaisiin tukea. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää niin päätöksenteossa kuin yksittäisissä päiväkodeissa puuttamalla sitoutumista estäviin tekijöihin ja taas vahvistamalla sitoutumista edistäviä tekijöitä.

2 TYÖTYTYVÄISYYS

Keskityn tässä tutkimuksessa laajaan työhyvinvoinnin teemaan tarkastelemalla työtyytyväisyyttä. Työtyytyväisyys kuvaa sitä, missä määrin työntekijät pitävät työstään. Työtyytyväisyys ymmärretään moniulotteisena, työhön kohdistuvana myönteisenä asenteena, jossa korostuvat tunneperäiset elementit (Weiss 2002, 175). Se ikään kuin kuvastaa työntekijän kokonaisvaltaista tunnetta työstään (Mäkikangas & Hakanen 2017). Työhyvinvoinnin kokonaisuutta tarkasteltaessa työtyytyväisyys on vain yksi osa laajempaa kompleksista työhyvinvoinnin rakennetta, johon vaikuttavat ihmisten aiemmat kokemukset, vallan, vastuun ja intressien vaikutus työelämässä, ihmisen muu kokonaishyvinvointi sekä yksilötekijät, työsuojelun periaatteet, työpaikan toimintapolitiikka sekä työlainsäädäntö (Vartiainen 2017, 13).

Työtyytyväisyyttä voidaan tarkastella esimerkiksi Peter Warrin (1990) kehittämän tunneperäisen työhyvinvoinnin mallin kautta. Mallissa kuvaillaan työhyvinvoinnin eri ulottuvuuksia matalan ja korkean mielihyvän sekä matalan ja korkean virittäytyneisyyden kautta. Mallista on erotettavissa neljä työhyvinvointia kuvaavaa tunnetilaa: ahdistus, innostus, masennus ja mukavuus. Näistä kukin sijoittuu mallissa eri kohtaan riippuen tunnetilan virittäytyneisyydestä ja mielihyvästä. Esimerkiksi ahdistus liittyy korkeaan virittäytyneisyyteen ja matalaan mielihyvään, mukavuus taas matalaan virittäytyneisyyteen ja korkeaan mielihyvään. Tässä mallissa työtyytyväisyys liittyy matalaan virittäytyneisyyteen ja korkeaan mielihyvään.

Yleisen työtyytyväisyyden lisäksi työtyytyväisyyttä on tutkittu myös työn eri osa-alueiden kautta, jolloin voidaan tarkastella, mitkä työn osa-alueet aiheuttavat työtyytyväisyyttä ja mitkä puolestaan työtyytymättömyyttä (Mäkikangas & Hakanen 2017, 79). Vaikka työtyytyväisyyttä tarkasteltaisiinkin yleisenä kattokäsitteenä, on silti sekä teoreettisesti että empiirisesti hyödyllistä erotella, käsitelläkö työtyytyväisyyttä globaalien arvioinnin, tunnepitoisten kokemusten vai uskomusten kautta (Weiss 2002, 191). Tässä tutkimuksessa tarkastelen

työtyytyväisyyttä erityisesti uskomusten kautta Työtyytyväisyyttä uskomusten kautta kuvaavat kognitiiviset arvioinnin teoriat määrittelevät työtyytyväisyyden syntyvän työympäristössä havaintojen ja normien kohtaamisesta (Weiss 2002, 191). Näitä havaintoja voivat olla työssä esimerkiksi palkka ja työkollegat. Normit taas liittyvät Weissin (2002) mukaan yksilön ja yhteiskunnan arvoihin, tarpeisiin ja odotuksiin.

Weissin (2002, 187) mukaan työtyytyväisyyden eri puolia tarkastellessa on huomionarvoista, että mikä tahansa työympäristöstä erottuva objekti on mahdollista ottaa arvioinnin kohteeksi. Tällöin työtyytyväisyyden eri puolien arvioinnin tärkeys määräytyy sillä, kuinka laajasti ne selittävät tai ennustavat muita kiinnostuksen kohteen perustana olevia asioita. Työtyytyväisyyden arvioinnin kohteena olevat objektit voidaan jakaa konkreettisiin ja abstrakteihin. Konkreettisia objekteja ovat esimerkiksi työkollegat ja esimiehet, abstrakteja taas muun muassa työmahdollisuudet ja myönteinen toiminta työpaikalla. Nykyaikaisessa työhyvinvoinnin tutkimuksessa tutkitaan molempia, sekä konkreettisia että abstrakteja objekteja ja esimerkiksi yhtenä kiinnostuksen kohteena ovat olleet johtamisen muuttuvat ympäristöt ja strateginen johtamisen tapa (Vartiainen 2017). On havaittu, että mitattaessa työtyytyväisyyttä konkreettisten objektien kautta, tutkittavien ohimenevät mielialat eivät vaikuta mittaukseen niin paljon kuin abstraktien objektien kanssa (Weiss 2002, 187–188). Työtyytyväisyyden mittaaminen konkreettisten objektien kautta vaikuttaa siis olevan pysyvämpää tutkittavien mielialasta riippumatta, joten siten myös mahdollisesti luotettavampaa.

Työtyytyväisyys on monissa tutkimuksissa linkittynyt positiivisesti opettajien alalla pysymiseen. Esimerkiksi Skaalvik & Skaalvik (2011) löysivät tutkimuksessaan työtyytyväisyyden liittyvän myönteisesti esimiesten tukeen, vuorovaikutussuhteisiin kollegoiden ja vanhempien kanssa, sekä kuulumisen tunteeseen. Työtyytyväisyyttä näyttivät taas heikentävän aikapaineet, kurinpito-ongelmat, emotionaalinen uupuminen ja motivaatio lähteä opettajan ammattista. Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien työtyytyväisyys vaikuttaa opettajien innokkuuteen ja vuorovaikutussuhteisiin oppilaiden kanssa, samoin kuin heidän osallisuuteensa työssä ja työorganisaatioon sitoutumiseen (esim. Cocorada, Pavalache-Ilie, Luca, Cazan & Truță 2015; Weiqi 2007). Opettajien aikomusten pysyä työssään on havaittu korreloivan voimakkaasti

työtyytyväisyyden eri aspektien, kuten kasvatustajärjestelmän ja –ympäristön, tulojen ja hyvinvoinnin, johtajuuden ja hallinnon, opettajien sosiaalisen aseman sekä työympäristön ja –olosuhteiden kanssa (Weiqi 2007). Kun taas työtyytyväisyyden osa-alueisiin, kuten työsaavutuksiin, sosiaaliseen tunnustukseen, työpaineisiin, kollegiaalisiin suhteisiin ja oppilaiden laatuun opettajien aikomus pysyä työssään oli vain heikosti yhteydessä.

Näiden havaintojen perusteella on tärkeää saada aikaan muutoksia opettajien työtyytyväisyyden lisäämiseksi ja siten heidän työhön sitoutumisensa parantamiseksi. Tällaisia toimenpiteitä voisivat olla esimerkiksi opettajien työympäristön, työolosuhteiden ja hyvinvoinnin parantaminen, työtaakan helpottaminen, koulutuksen hallinnon uudistaminen sekä opettajien kunnioittaminen (Toropova, Myrberg & Johansson 2020, 22–23; Weiqi 2007, 30). Työtyytyväisyydellä on lisäksi merkitystä työntekijöiden terveyden kannalta, sillä matala työtyytyväisyys vaikuttaa sekä fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen negatiivisesti, mikä saattaa johtaa alentuneen työpanoksen kautta laajempaan tyytymättömyyteen työtä kohtaan (Nagar 2012, 56). Työhönsä tyytymättömät saattavat siten alkaa vältellä töihin tulemistä, mikä lopulta johtaa työpaikalta tai alalta kokonaan poistumiseen.

3 TYÖTYTYVÄISYYTEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Käsittelen tässä luvussa opettajien työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Aluksi esittelen yleisiä opettajien työtyytyväisyyteen liittyviä tekijöitä ja sen jälkeen myös tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyteen yhteydessä olevia tekijöitä. Käsittelen myös minäpystyvyyden merkitystä opettajien työtyytyväisyyden ja työhön sitoutumisen kannalta. Minäpystyvyyden voidaan opettamisen kontekstissa katsoa liittyvän opettajapystyvyyteen (teacher efficacy), joka tarkoittaa opettajan uskomusta kykyihinsä järjestää ja toteuttaa niitä toimenpiteitä, jotka johtavat onnistuneesti opetustehtävän hoitamiseen tietynlaisessa kontekstissa (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, 233). Korkeamman minäpystyvyyden omaavien opettajien on havaittu olevan tyytyväisempiä työhönsä ja minäpystyvyyden kokemus on myös ennustanut opettajien työtyytyväisyyttä (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca 2006; Toropova ym. 2020, 23). Näin ollen sekä minäpystyvyyden että työtyytyväisyyden voidaan katsoa olevan merkittäviä tekijöitä opettajien työhyvinvoinnin ja työhön sitoutumisen kannalta.

Monien eri tekijöiden on havaittu vaikuttavan opettajien työtyytyväisyyteen. Esimerkiksi työympäristöstä erityisesti oppilaiden kurinalaisuuden (discipline), opettajien yhteistyöskentelyn (cooperation), ja opettajien työmäärän (workload) sekä koulun sijainnin merkitys työtyytyväisyydelle on tullut esiin tutkimuksissa (Liu 2012; Toropova ym. 2020, 20). Vaikka esimerkiksi koulun materiaaliset resurssit eivät ole täysin merkityksettömiä työtyytyväisyyden kannalta, suurin merkitys on silti havaittu olevan opettajien suhteilla kollegoihinsa ja erityisesti suhteilla oppilaisiin, joita on pidetty opettajien työtyytyväisyyden kannalta tärkeimpinä tekijöinä (Kirby 2011, 116). Opettajien ominaisuuksista eniten työtyytyväisyyteen vaikuttivat taas sukupuoli, ammatilliseen kehittymiseen

käytetty aika ja opettajien minäpystyvyyden uskomukset. Kaikista tyytyväisimpiä työhönsä olivat siis naisopettajat, opettajat, joilla oli eniten kokemusta ammatillisesta kehittämisestä ja korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat (Toropova ym. 2020, 21–23). Lisäksi opettajien tietynlaisilla yhteistyöverkostoilla, luottamuksella ja akateemisen neuvonnan saamisella on havaittu olevan yhteys heidän työtyytyväisyyteensä (Edinger & Edinger 2018).

Lisäksi Kiinassa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että ne opettajat, jotka työskentelivät kaupungeissa, olivat aina halunneet toimia opettajina tai joilla oli realistinen käsitys opettajan ammatista, viihtyivät parhaiten työssään eli todennäköisimmin jäivät opettajan ammattiin (Liu 2012, 562). Nämä tulokset eivät kuitenkaan välttämättä päde esimerkiksi länsimaalaisessa kontekstissa, sillä Kiinassa kaupungeissa työskentelevät opettajat saavat parempaa palkkaa kuin maaseudulla työskentelevät ja maaseuduilla usein on myös pulaa pätevistä opettajista. Samankaltaisuutta länsimaihin on kuitenkin havaittavissa palkan vaikutuksesta työtyytyväisyyteen, sillä molemmissa kulttuureissa opettajat arvioivat omaa työpanostaan kouluorganisaatiolle suhteessa siihen, mitä organisaatio heille antaa. Jos heidän käsityksensä siitä, mitä he saavat ja mitä heidän tulisi saada, eroavat suuresti toisistaan, seuraa siitä usein työtytymättömyyttä (Liu 2012, 564).

Myös opettajan sukupuoli näyttäisi olevan yhteydessä työtyytyväisyyteen. Esimerkiksi kouluissa, jossa työskenneltiin paljon yhdessä, miesopettajat olivat tyytyväisempiä työhönsä kuin kouluissa, joissa yhdessä työskentely oli vähäistä (Ma & MacMillan 1999; Toropova ym. 2020, 22). Intiassa tehdyssä tutkimuksessa naisopettajien taas katsottiin olevan tyytyväisempiä työhönsä ja sitoutuneempia työorganisaatioon kuin miesopettajien (Nagar 2012, 53–54). Miesopettajat olivat naisia tyytymättömämpiä esimerkiksi palkkaan ja urakehitysmahdollisuuksiin, mikä saattaa johtua siitä, että Intiassa miehillä on perheensä taloudessa yleensä naisia suurempi rahallinen vastuu. Toisaalta joissain tutkimuksissa ei ole havaittu ollenkaan työtyytyväisyyden ja sukupuolen välillä olevan yhteyttä (mm. Anari 2011, 588). Sukupuolen merkitys työtyytyväisyyteen saattaa siten olla riippuvainen esimerkiksi kouluasteesta tai muista tekijöistä.

3.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokema työtyytyväisyys

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemasta työtyytyväisyydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä on suhteellisen vähän suomalaista tutkimustietoa saatavilla, vaikkakin uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien siirtymistä työelämään on Suomessa tutkittu (esim. Onnismaa ym. 2015). Nislin ym. (2016) ovat kuitenkin tutkineet suomalaisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagogista työtä, stressinsäätelyä ja hyvinvointia integroiduissa päiväkotiryhmissä. Kansainvälisissä tutkimuksissa esimerkiksi Kusman ym. (2012) tutkimus osoittaa, että päiväkotien omistajuusmuodoilla voi mahdollisesti olla vaikutusta pedagogisen henkilökunnan työtyytyväisyyteen. Tutkimuksessa vertailtiin saksalaisia julkisia, kirkon hallinnoimia ja vanhempien aloitteesta perustettuja päiväkoteja. Näistä kolmesta päiväkotityypistä vanhempien aloitteesta perustetuissa päiväkodeissa työskentelevillä vaikutti olevan korkein työtyytyväisyyden taso (Kusma ym. 2012, 196).

Lisäksi tutkimuksissa on havaittu, että varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät olivat eniten ihmistenvälisiä, joista tärkeimpiä olivat johtajuuden laatu, sosiaalinen tuki ja tunne yhteisöllisyydestä (Cumming 2016; Kusma ym. 2012). Houkutteleva työympäristö ja tukea tarjoavat työolosuhteet vaikuttavatkin todella paljon opettajien työtyytyväisyyteen, minkä johdosta päiväkodin omistajuusmuodosta riippumatta tällainen myönteinen tukea ja yhteistyötä kollegoiden ja esimiesten välillä korostava koulukulttuuri lisääkin työtyytyväisyyttä. Eli päiväkodin omistajuusmuoto voi olla potentiaalinen vaikuttava tekijä varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyden kannalta, mutta erityisesti työtyytyväisyyteen vaikuttaa Kusman ym. (2012) tutkimuksen perusteella tunne yhteisöllisyydestä ja johtajuuden laatu.

Varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyteen vaikuttavia osa-alueita on tutkittu myös esimerkiksi Jordaniassa, jossa Abu Taleb (2013) tutki muun muassa päiväkodin fyysisen ympäristön, työolosuhteiden, koulusuhteiden, vanhempien reagoivuuden ja lasten käytöksen, opettajien iän, siviilisäädyn ja koulutusasteen vaikutusta työtyytyväisyyteen. Tutkimuksessa havaittiin esimerkiksi, että korkeammin koulutetut, esimerkiksi maisterintutkinnon suorittaneet varhaiskasvatuksen opettajat olivat työhönsä tyytymättömämpiä

kuin kandidaatintutkinnon suorittaneet opettajat. Toinen havainto oli, että ne varhaiskasvatuksen opettajat, jotka eivät olleet naimisissa, olivat tyytyväisempiä työhönsä kuin naimisissa olevat opettajat, mikä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että naimisissa olevien opettajien voi olla hankalampaa sovittaa yhteen työ- ja perhe-elämäänsä, mikä voi siten johtaa tyytymättömyyteen heidän työssään. Ei kuitenkaan ole täysin selvää, mihin yksittäisiin tekijöihin, esimerkiksi työntekijöihin liittyviin piirteisiin olisi tutkimusten perusteella syytä kiinnittää huomiota ja joiden avulla voitaisiin parhaiten ennustaa varhaiskasvattajien työhyvinvointia (Cumming 2016).

Sukupuolella on myös havaittu olevan vaikutusta varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyteen, kuten esimerkiksi Sak (2018) havaitsi tutkimuksessaan turkkilaisten varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyydestä, työuupumuksesta ja organisatorisesta kyynisyydestä. Tutkimuksesta kävi ilmi, että miespuoliset varhaiskasvatuksen opettajat olivat tyytymättömämpiä työhönsä ja myös uupuivat helpommin kuin naispuoliset kollegansa. He myös tunsivat korkeampaa kyynisyyttä työorganisaatiotaan kohtaan kuin naisvarhaiskasvattajat. Samankaltaisia tuloksia miesten korkeammasta työtytymättömyydestä on havaittu myös yleisesti opettajien sukupuolen vaikutusta työtyytyväisyyteen tutkittaessa (esim. Nagar 2012).

3.2 Minäpystyvyyden merkitys työtyytyväisyydelle

Minäpystyvyyden on havaittu liittyvän työtyytyväisyyteen esimerkiksi siten, että opettajien kokema minäpystyvyys ja heidän organisaatiolta saamansa tuki ennustavat heidän työtyytyväisyyden kokemustaan (Edinger & Edinger 2018). Minäpystyvyydellä on myös todettu olevan suora yhteys opettajien ja noviisiopettajien työtyytyväisyyteen, vaikkakin se selittää vain osan yksilöllisestä vaihtelusta työtyytyväisyyden kokemisessa (Caprara ym. 2003; Woolfolk Hoy 2000, 6). Minäpystyvyyden lisäksi opettajien työtyytyväisyyteen onkin liittynyt esimerkiksi heidän kokemansa kollektiivinen pystyvyys. Opettajien minäpystyvyyden ja sen merkityksen ymmärtämiseksi on minäpystyvyyden ja opettajapystyvyyden käsitteiden määrittely tärkeää. Pystyvyyssuskomusten lisäksi

opettajapystyvyyden määrittelyyn voi esimerkiksi liittyä mahdollisesti opettajien käsityksiä heidän poliittisesta vallastaan koulussa, vastuuntunnetta oppilaiden menestyksestä tai akateemisen tuloksettomuuden tunnetta (Woolfolk & Hoy 1990, 90). Käsittelenkin seuraavaksi minäpystyvyyden käsitteen alkuperäistä määritelmää Banduran teorian kautta sekä sitä, miten opettajapystyvyys on mahdollista määritellä.

Minäpystyvyys on Albert Banduran (1977; 1997) kehittämä behavioraalinen käsite, joka viittaa yksilön uskomuksiin kyvyistään järjestää ja toteuttaa toimenpiteitä, joita tarvitaan tiettyjen saavutusten tuottamiseksi. Ihmisten uskomuksilla pystyvyyteensä voi olla monenlaisia seurauksia ja ne vaikuttavat esimerkiksi siihen, mihin toimenpiteisiin ihmiset ryhtyvät, kuinka paljon vaivaa he näkevät näiden toimenpiteiden eteen ja kuinka kauan he kestävät kohdatessaan esteitä ja epäonnistumisia. Minäpystyvyys ei siis liity niihin kykyihin, joita yksilöllä on, vaan siihen mitä yksilö uskoo pystyvänsä tekemään vaihtelevissa olosuhteissa. Sama ihminen voi suoriutua eri olosuhteissa hyvin eri tavoilla riippuen hänen henkilökohtaisista pystyvyyden uskomuksistaan.

Pystyvyyden odotukset eroavatkin laajuudeltaan, voimakkuudeltaan ja yleistettävyydeltään. Yksilöt, joilla on korkea minäpystyvyys, suoriutuvat todennäköisemmin onnistuneesti haastavista tehtävistä, kun taas matala minäpystyvyys näyttäytyy sinnikkyyden puutteena uusien haasteiden edessä (Bandura 1977, 84–85). Kaikista sinnikkäimmätkin yksilötkin usein kamppailevat kuitenkin itsensä kyseenalaistamisen kanssa vaikeuksien edessä, mutta se mikä erottaa menestyjät vähempään tyytyjistä, liittyy minäpystyvyyden palautuvuuteen vaikeuksien jälkeen (Bandura 1997, 95). Minäpystyvyydellä vaikuttaa olevan myönteinen rooli erityisesti motivaatioon ja lopulliseen suoritukseen liittyen yksilön tavoitteiden vaihtamiseen liittyvissä ongelmassa (Vancouver & Kendall 2006, 1152). Toisaalta yksilön omat yritykset vaikuttaa minäpystyvyyteensä voivat muuttaa hänen pystyvyyduskomustensa vakautta, mikä taas vaikuttaa hänen itsesääätelynsä haastaviin tilanteisiin valmistautuessa.

Banduran (1997, 79; 114–115) mukaan minäpystyvyydellä on neljä lähdettä: asiantuntijuuden kokemukset (mastery experience), sosiaaliset mallit (vicarious experience), sosiaalinen taivuttelu (social persuasion) ja stressireaktioiden vähentäminen (physiological and affective states). Nämä kaikki

neljä lähdettä vaikuttavat minäpystyvyyden muodostumiseen, vaikka eri yksilöt saattavat antaa eri painoarvon eri lähteille. Lähteet myös eroavat toisistaan informatiivisuutensa ja luotettavuutensa perusteella, joidenkin lähteiden perusteella voidaan luotettavasti päätellä tietoa yksilön kyvykkyydestä, toisten perusteella taas ei, jolloin niille ei tulisi antaa suurta painoarvoa minäpystyvyyttä muodostettaessa. Minäpystyvyyden muodostuminen on kuitenkin monimutkainen itseensä kohdistuvista uskomuksista koostuva prosessi, johon liittyvät kognitiiviset prosessit pystyvyyden sosiaalisista, fysiologisista ja toisten kautta koetuista lähteistä. Lisäksi myös minäpystyvyyden lähteiden muodostumisen taustalta löytyy monimutkaista tietoa esimerkiksi yksilön tietämyksestä, taidoista, itsetietämyksen useista muodoista sekä itsetunnosta (Usher & Pajares 2008).

Asiantuntijuuden kokemukset auttavat yksilöä arvioimaan tietoa heidän aiemmista epäonnistumisistaan ja siten auttavat heitä suoriutumaan paremmin (Bandura 1997, 80). Tällöin onnistumisen kokemukset rakentavat uskoa yksilöiden omaan henkilökohtaiseen pystyvyyteen, kun taas epäonnistumiset heikentävät sitä, erityisesti jos epäonnistumiset tapahtuvat ennen kuin usko omaan pystyvyyteen on rakennettu. Helppojen onnistumisten kautta kyky kohdata epäonnistumisia kuitenkin heikkenee, joten kestävä minäpystyvyyden kehittymiseksi yksilön on kohdattava epäonnistumisista selviytymisiä sinnikkään vaivannäön kautta. Kun ihmiset ovat vakuuttuneita siitä, että heillä on kaikki mahdollinen, mitä tarvitaan onnistumiseen, he kestävät vaikeuksienkin edessä ja palautuvat nopeasti takaiskuista. Asiantuntijuuden kokemusten onkin havaittu kansainvälisissä tutkimuksissa olevan kaikista luotettavin ja vaikuttavin minäpystyvyyttä ennustavista lähteistä, sillä se on hyvin monessa tutkimuksessa noussut esiin ensisijaisena minäpystyvyyden lähteenä (Usher & Pajares 2008).

Sosiaalisten mallien kautta yksilö taas voi havaita toisten kaltaistensa suorittavan haastavia tehtäviä, jolloin hänenkin itseluottamuksensa paranee. Yksilö myös vertailee omaa suoriutumistaan viiteryhmänsä perusteella ja minäpystyvyys kasvaakin, jos yksilö suoriutuu joistain tehtävistä esimerkiksi kollegoitaan paremmin ja vastaavasti laskee, jos muut suoriutuvat häntä paremmin. (Bandura 1997, 87.) Sosiaalinen taivuttelu liittyy läheisesti sosiaalisiin malleihin, eli jos yksilö saa kaltaisiltaan kannustusta haastaviin tehtäviin, hän todennäköisemmin selviytyy niistä ja panostaa niihin enemmän. Sosiaalinen

taivuttelu liittyy usein palautteenantoon ja se voi joko heikentää tai vahvistaa minäpystyvyyttä. Jotta palaute tukisi minäpystyvyyttä, sen tulisi olla rakentavaa, sillä valitettavan usein hyvää työtä pidetään itsestänselvyytenä, mutta epäonnistumiset aiheuttavat välittömästi kritisointia. Yksilön on helpompi pitää yllä minäpystyvyyttään vaikeuksienkin edessä, jos hänelle tärkeät ihmiset ilmaisevat luottamusta hänen kykyihinsä, realistisuuden rajoissa. Toisaalta taas epärealististen odotusten luominen yksilölle aiheuttaa vain epäonnistumisia, joka luo epäuskottavuutta näiden odotusten ilmaisijalle sekä heikentää entisestään yksilön uskoa omiin kykyihinsä. (Bandura 1997, 101–104.) Sosiaalisen taivuttelen merkityksen minäpystyvyyden ennustajana, onkin havaittu olevan merkittävästi vähäisempi, kuin esimerkiksi asiantuntijuuden kokemusten ja sosiaalisten mallien (Usher & Pajares 2008).

Stressireaktioiden vähentäminen taas liittyy Banduran (1997, 106–109) mukaan siihen, että yksilöt, jotka pystyvät säätelemään kokemaansa stressiä ja pärjäämään sen kanssa, suoriutuvat parhaiten stressaavista tehtävistä. Ihmiset usein tulkitsevat fysiologisen aktivaation stressaavissa tilanteissa merkiksi haavoittuvuudesta tai toimintahäiriöstä, mikä puolestaan nostaa entisestään heidän stressitasojaan. Myös mielialan vaihtelut vaikuttavat ihmisten arvioihin omasta pystyvyydestään. Minäpystyvyyden uskomuksiin on siis mahdollista vaikuttaa myönteisesti alentamalla stressitasoja ja kielteisiä emotionaalisia taipumuksia sekä korjaamalla vääriä tulkintoja kehon toiminnoista. Jo olemassa olevat minäpystyvyyden uskomukset kuitenkin vaikuttavat yksilön stressireaktioiden huomioimiseen ja tulkintaan eli matala minäpystyvyyys aiheuttaa sen, että yksilö todennäköisemmin tulkitsee kielteisesti kehonsa reaktiot eikä luota selviytymiseensä. Ongelma ei siis itseasiassa ole stressireaktioissa itsessään, vaan siinä miten yksilö ne tulkitsee. Esimerkiksi ihmisillä, jotka tulkitsivat stressireaktionsa myönteisenä haasteena, on havaittu koetun minäpystyvyyden parantuneen. (Bandura 1997, 106–109.) Tutkimuksissa on saatu kuitenkin epäjohdonmukaisia tuloksia stressireaktioiden vähentämisen vaikuttavuudesta minäpystyvyyteen, mikä todennäköisesti johtuu siitä, että sen tutkimiseen sovelletut mittarit eivät tarjoa tarpeeksi erottelevaa tietoa tästä monimutkaisesta minäpystyvyyden lähteestä (Usher & Pajares 2008, 783).

Minäpystyvyyys ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen käsite, eikä korkea minäpystyvyyys välttämättä takaa yksilön suoriutuvan haasteista paremmin, mikä

voidaan havaita esimerkiksi Vancouverin & Kendallin (2006) tutkimuksesta. He esimerkiksi havaitsivat, että opiskelijat, joilla oli matala minäpystyvyys, itseasiassa opiskelivat enemmän ja motivoituneemmin kokeita varten, kuin korkean minäpystyvyyden omaavat opiskelijat. Korkea minäpystyvyys saattaa siis jopa vääristää yksilön käsityksiä omista kyvyistään ja vähentää motivaatiota, jos yksilö kokee, ettei hänen tarvitse kehittää enää kykyjään. Vancouverin & Kendallin tutkimuksessa (2006) matalan minäpystyvyyden omaavat usein muuttivat päämääriään ja pyrkivät tehokkaasti kohti lopputulosta, kun taas korkean minäpystyvyyden omaavat olivat todennäköisemmin omahyväisempiä eivätkä saavuttaneet merkittäviä tuloksia.

Nämä yllä mainitut tulokset olivat täysin päinvastaisia Banduran (1997) alkuperäisiin tuloksiin verrattuna. Banduran (1997) mukaan juuri korkean minäpystyvyyden omaavat pystyivät muuttamaan realistisesti päämääriään ja saavuttamaan ne, koska he uskoivat itseensä ja matalan minäpystyvyyden omaavat taas todennäköisimmin luovuttaisivat ja kärsisivät esimerkiksi masennuksesta tai työuupumuksesta. Vaikka yllä mainitut tulokset eriävätkin minäpystyvyyden vaikutuksesta yksilön suoriutumiseen, on kuitenkin selvää, että minäpystyvyydellä on merkitystä yksilöiden onnistumisten saavuttamisen kannalta. Lisäksi koska minäpystyvyys on individualistinen käsite, todennäköisesti se myös näyttäytyy eri tavalla eri ihmisissä, osaa esimerkiksi aiemmat epäonnistumiset saattavat lannistaa, toisia taas motivoida.

Matalan minäpystyvyyden on todettu vaikuttavan opettajien haluun lähteä pois alalta. Esimerkiksi jos uransa alussa olevat opettajat häkeltyvät siitä työmäärästä, mitä heiltä vaaditaan eikä heille tarjota tukea, he tuntevat yleensä matalaa minäpystyvyyttä tai eivät usko omaan kykyihinsä opettaa, minkä johdosta he myös lähtevät alalta (Darling-Hammond, 2003). Kasvatusalan minäpystyvyyden tutkimuksista on huomattu, että korkeamman minäpystyvyyden omaavat opettajat käyttäytyvät todennäköisesti myönteisemmin, he ovat esimerkiksi sinnikkäämpiä vaikeiden tehtävien edessä ja suosivat oppijalähtöisiä luokkahuoneita (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Opettajien minäpystyvyyttä lisäävät esimerkiksi taitavien opettajien havainnointi, palautteen saaminen kokeneemmilta opettajilta ja kannustava ilmapiiri (Hanuscin & Lee, 2008).

3.2.1 Opettajapystyvyys

Opettamisen kontekstissa minäpystyvyys on määritelty opettajapystyvyytenä (teacher efficacy). Opettajapystyvyys liittyy opettajien uskomuksiin siitä, että he pystyvät ylläpitämään luokkahuoneessa oppimista tukevaa järjestystä, hyödyntämään resursseja ja vanhempien osallisuutta lasten akateemisissa aktiviteeteissa, ja ehkäisemään oppilaiden akateemiseen sitoutumiseen kielteisesti vaikuttavia sosiaalisia tekijöitä (Bandura 1997, 243). Opettajapystyvyyteen liittyy siis se, että opettaja uskoo kykyihinsä toteuttaa niitä toimenpiteitä, joita vaaditaan onnistuneen opetustehtävän toteuttamiseksi tietynlaisessa kontekstissa (Tschannen-Moran ym. 1998, 233). Opettajapystyvyyden muodostumista ennustavat esimerkiksi hyvät suhteet oppilaiden vanhempiin. Vanhempien epäluottamus ja kriittinen suhtautuminen opettajaan kohtaan taas voivat vähentää hänen uskoaan omaan kykyihinsä toteuttaa ja saavuttaa kasvatuksellisia tavoitteita eli ylipäätään heikentää hänen opettajapystyvyyttään (Skaalvik & Skaalvik 2007, 621; 2010, 1065). Uransa alussa olevien, ensimmäisten vuoden opettajien minäpystyvyyden syntymiseen taas liittyivät mahdollisesti stressi, sitoutuminen opettamiseen ja tyytyväisyys heidän saamaansa tukeen ja valmistautumiseen (Woolfolk Hoy 2000, 6).

Opettajat, joilla on korkea opettamisen pystyvyys, uskovat, että vaikeita oppilaita on mahdollista opettaa ylimääräisellä vaivannäöllä ja soveltuvilla opetusmenetelmillä (Bandura 1997, 240). Sitä vastoin matalan opettamisen pystyvyyden omaavat opettajat uskovat, etteivät he voi tehdä paljoakaan, jos oppilaat eivät ole motivoituneita, ja että heidän vaikutuksensa oppilaiden älylliseen kehitykseen on rajoitettua. Lisäksi he ajattelevat muiden tekijöiden, kuten oppilaan kotiympäristön, vaikutuksen olevan opettajan vaikutusta merkitsevämpi.

Banduran (1997, 241) mukaan myös opettajien uskomus omaan pystyvyyteensä vaikuttaa heidän opetustyyliinsä. Esimerkiksi matalan pystyvyyden omaavat opettajat suosivat holhoavaa opetustyyliä ja suhtautuvat pessimistisesti oppilaiden motivaatioon korostaen luokkahuoneen kontrollia tiukkojen sääntöjen kautta. He myös keskittyvät enemmän opetettavaan aineeseen kuin oppilaiden kehitykseen ja jos heidän tulisi aloittaa uransa alusta, he eivät valitsisi opettajan ammattia uudestaan. Tschannen-Moranin ym. (1998,

236) tutkimuksesta taas käy ilmi, että ensimmäisen opetusvuotensa päättäneillä noviisiopettajilla pystyvyyden uskomusten on havaittu liittyvän stressiin ja opettamiseen sitoutumiseen, sekä heidän tyytyväisyyteensä saamastaan tuesta ja valmistautumisesta. Tutkimuksessa havaittiin, että noviisiopettajat, joilla oli korkea opettajapystyvyys, saivat suurempaa mielihyvää opettamisesta, suhtautuivat myönteisesti opettamiseen ja kokivat vähemmän stressiä sekä olivat tyytyväisempiä saamaansa tukeen kuin matalan opettajapystyvyyden omaavat noviisiopettajat. Opettajapystyvyys voi siis mahdollisesti olla tärkeä tekijä uusien opettajien työhön sitoutumisessa.

Toropova ym. (2020, 22) ovat havainneet, että niille opettajille, joilla minäpystyvyyden taso oli alhainen, oppilaiden kurinalaisuus oli merkittävä tekijä työtyytyväisyyden suhteen, kun taas korkeamman minäpystyvyyden omaavat opettajat eivät nähneet oppilaiden kurinalaisuutta esteenä työtyytyväisyydelleen. Tässä ilmiössä saattaa olla kyse kaksisuuntaisesta vuorovaikutussuhteesta, sillä niillä opettajilla, joilla on kokemuksia myönteisestä oppilaiden käytöksen parantamisesta, nämä kokemukset ovat lisänneet heidän minäpystyvyyttään ja siten myös heidän työtyytyväisyyttään. Yllä mainitusta tutkimuksestakin kuitenkin käy ilmi opettajien minäpystyvyyden ja työtyytyväisyyden välinen vuorovaikutussuhde. Opettajien minäpystyvyyteen ja työtyytyväisyyden voitaisiin kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi panostamalla aikaa ja resursseja opettajien ammatillisen kehittymisen ohjelmiin, jotka puolestaan olisivat kannattavia kouluille opettajien vähentyneen alalta poistumisen ja lisääntyneen työtyytyväisyyden kannalta (Edinger & Edinger 2018, 588).

4 MITEN TYÖTYTYVÄISYYTTÄ VOIDAAN PARANTAA?

Opettajien työtyytyväisyyden ja siihen liittyvien tekijöiden, kuten minäpystyvyyden parantaminen on tärkeää opettajien alaan sitoutumisen kannalta, sillä työhönsä tyytyväisten opettajien on havaittu olevan sitoutuneempia siihen organisaatioon, jossa he työskentelevät, kuin niiden opettajien, jotka eivät ole työhönsä tyytyväisiä (Nagar 2012, 55). Työtyytyväisyyttä parantamalla voidaan siten ehkäistä pätevien opettajien alalta poistumista. Työhönsä tyytyväiset opettajat todennäköisesti myös suorittavat opetustehtävänsä motivoituneemmin ja iloisemmin kuin työhönsä tyytymättömät, eli työtyytyväisyyden parantamisella voitaisiin myös parantaa opetuksen laatua ylipäätään (Nagar 2012, 55; Skaalvik & Skaalvik 2011, 1037). Erityisesti uransa alussa olevien opettajien työtyytyväisyyden parantaminen on tärkeää, sillä uransa alussa opettajilla on suurin riski poistua opettajan ammattista (Borman & Dowling 2008). Pysin seuraavaksi tässä luvussa esittelemään mahdollisia keinoja, joilla opettajien työtyytyväisyyttä ja siihen liittyviä tekijöitä voitaisiin parantaa.

Opettajien työtyytyväisyyden tukemiseen on mahdollista ja syytäkin kiinnittää huomiota jo hallinnon tasolta asti, sillä opettajien kokeman organisaation antaman tuen ja opettajapystyvyyden on havaittu vaikuttavan heidän työtyytyväisyyteensä (Edinger & Edinger 2018, 587). Lisäksi sen vuoksi, että hallintovirkamiesten katsotaan edustavan organisaatiota, hallinnon toimet määrittävät opettajien kokemuksen siitä, kuinka paljon organisaation tukea he saavat koululta. Hallinto voi esimerkiksi auttaa opettajia kehittämään pystyvyyden tunnettaan koulutuksilla ja ammatillisen kehittämisen ohjelmilla, jotka keskittyvät opettajien ammatinharjoittamisen tukemiseen ja joiden aktiviteetit voivat muun muassa auttaa opettajia luomaan ja ylläpitämään yhteistyöverkostoja, jotka puolestaan kehittävät heidän pystyvyyttään ja työtyytyväisyyttään. (Edinger & Edinger 2018, 588). Näihin toimenpiteisiin käytetyt resurssit voivat siten maksaa

itsensä takaisin opettajien alalta lähtemisen vähentymisenä ja opettajien luottamuksen ja työtyytyväisyyden lisääntymisenä.

Opettajien minäpystyvyyden parantamiseen huomion kiinnittäminen on myös tärkeää opettajien työtyytyväisyyden ja siten heidän työhön sitoutumisensa parantamiseksi, sillä minäpystyvyyden on havaittu mahdollisesti ennustavan opettajien työtyytyväisyyden kokemusta (Caprara ym. 2003; Edinger & Edinger 2018; Woolfolk Hoy 2000, 6). Lisäksi opettajien kokeman minäpystyvyyden ja organisaatiolta saamansa tuen on havaittu toimivan välittäjänä työtyytyväisyyden ja sosiaalisen pääoman muuttujien välisessä suhteessa (Edinger & Edinger 2018, 587). Ensimmäistä vuotta opettavien minäpystyvyyden on myös havaittu liittyvän heidän sitoutumiseensa opettamista kohtaan sekä heidän tyytyväisyyteensä saamaansa tukeen ja valmistautumiseensa ja lisäksi korkean minäpystyvyyden on huomattu vähentävän uusien opettajien kokemaa stressiä (Tschannen-Moran ym. 1998, 236).

Opettajat voivat esimerkiksi itse parantaa omaa minäpystyvyyttään osallistumalla aktiviteetteihin, jotka saavat heidät tuntemaan itsensä arvostetuiksi, itsevarmoiksi ja menestykselliseksi (Edinger & Edinger 2018, 588). Heidän tulisi muistaa myös itsensä kohdalla se, mitä he opettavat oppilaillekin siitä, että epäonnistuminen on sallittua uutta kokeillessa, kunhan virheistä opitaan ja reflektoidaan. Opettajien kokeillessa uusia käytösmalleja ja strategioita on hyvä muistaa myös edetä vähän kerrallaan ja keskittyä kerralla vain yhteen muutosstrategiaan ja siirtyä seuraavaan vasta sen ollessa hallinnassa (Edinger & Edinger 2018, 588).

Myös opettajien tunneällyn kehittämiseen huomiota kiinnittämällä voidaan lisätä työtyytyväisyyttä, sillä yksilöpsykologisista tekijöistä tunneälykkyyden on havaittu korreloivan positiivisesti sekä opettajien työtyytyväisyyden että organisaatioon sitoutumisen kanssa ja työtyytyväisyyden puolestaan korreloivan positiivisesti organisaatioon sitoutumisen kanssa (Anari 2011, 265). Tunneällyn kautta voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi opettajien kykyyn luoda ja innovoida, mikä yleensä vähenee heidän työssä kohtaamien haasteidensa kautta. Jos opettajien esimiehet kiinnittävät huomiota omaan tunneälykkyyteensä, he osaavat myös paremmin huomioida alaistensa tunneällyn ja miten siihen vaikuttavat vuorovaikutukset opettajien kollegoiden ja esimiesten

välillä, mikä taas puolestaan vaikuttaa opettajien työn tuloksiin ja heidän työtyytyväisyyteensä ja organisaatioon sitoutumiseensa. (Anari 2011, 265).

Lisäksi opettajien työtyytyväisyyden parantamisessa on syytä kiinnittää huomiota fyysisen toimintaympäristön toimivuuteen ja siihen, miten se vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin. Esimerkiksi Schreyer ja Krause (2016, 143) ovat havainneet, että varhaiskasvattajat, jotka pitivät päiväkotinsa työskentelyolosuhteita hyvinä, olivat ylipäätään tyytyväisempiä työhönsä, tunsivat suurempaa sitoutuneisuutta työnantajaansa ja ammattiaan kohtaan sekä tunsivat vähemmän stressiä työssään kuin heidän kollegansa, jotka puolestaan työskentelivät huonoissa työolosuhteissa. Eli mitä paremmat työolosuhteet työntekijöillä oli päiväkodeissa, sitä sitoutuneempia he olivat työhönsä ja sitä epätodennäköisempää heidän alalta lähtemisen todennäköisyytensä oli (Schreyer & Krause 2016, 143). Varhaiskasvattajien työtyytyväisyyden parantamiseen keskittyessä vaikuttaa siis ensisijaisen tärkeältä varmistaa se, että päiväkotien työntekijöiden työolosuhteet ovat kunnossa, sillä huonot työolot vaikuttavat suoraan työntekijöiden stressitasoihin ja sitoutuneisuuteen.

Työtyytyväisyyttä parantaessa onkin tärkeää kiinnittää huomiota niihin työn osa-alueisiin, joiden on havaittu vaikuttavan eniten työntekijöiden alalta poistumiseen. Näitä osa-alueita ovat muun muassa työ itsessään, palkka, työryhmien käyttäytyminen, johtajuus ja ylennykset. Työntekijöiden tyytyväisyys näissä työn osa-alueissa vaikuttaa lisäävän työorganisaatioon samaistumista, mikä puolestaan vähentää alalta poistumisen aikeita. (Kartika & Purba 2018, 104). Varhaiskasvatuksen opettajienkin tapauksessa näitä osa-alueita voisi olla mielekästä tutkia työtyytyväisyyden parantamisen kannalta. Vaikka esimerkiksi ylennykset tuskin vaikuttavat juurikaan varhaiskasvattajien työtyytyväisyyteen, sillä yleneminen varhaiskasvatusalalla muuten kuin päiväkodin johtajaksi lienee harvinaista, olisi mielenkiintoista saada kuitenkin tutkimustietoa esimerkiksi siitä, miten palkankorotus vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyteen. Varhaiskasvatusalan palkkausjärjestelmä onkin ollut mediassa ja alan keskusteluissa kritiikin kohteena ja siten sen rooli työtyytyväisyyden lisäämisessä alalla vaikuttaisi olevan merkittävä, ellei jopa kaikista merkittävin yksittäisistä työtyytyväisyyteen vaikuttavista tekijöistä.

Opettajien palkan korottaminen onkin noussut eräissä kansainvälisissä tutkimuksissa tärkeimmäksi tekijäksi opettajien alalta poistumisen

ehkäisemiseksi (Cassidy, Lower, Kintner-Duffy, Hegde & Shim 2011, 19). Sekä varhaiskasvatuksen opettajat, johtajat että lasten vanhemmat pitivät palkankorotuksia, parempia etuuksia ja kannustavien työympäristöjen luomista tärkeinä varhaiskasvatuksen opettajien alalta poistumisen ehkäisemiseksi. Työympäristöön liittyvistä tekijöistä erityisesti kannustavaa ja myönteistä organisaation ilmapiiriä, pienempiä lasten ja kasvattajien välisiä suhdelukuja, pienempiä lapsiryhmiä sekä sitoutuneiden varhaiskasvatuksen opettajien lukumäärän kasvattamista pidettiin tärkeinä opettajien sitoutumisen edistämisen ja alalta poistumisen ehkäisemisen kannalta. (Cassidy ym. 2011, 19).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen epäkohtiin liittyvää keskustelua seuranneena on helppo todeta, että Cassidy ym. (2011) tutkimuksessa esitetyt opettajien työtyytyväisyyttä ja siten myös heidän alaan sitoutumistaan edistävät tekijät todennäköisesti toimisivat myös suomalaisessa kontekstissa, vaikka tutkimus onkin toteutettu Yhdysvalloissa, jossa vallitsee erilainen koulutusjärjestelmä kuin Suomessa. Siitä huolimatta, että ratkaisut varhaiskasvatuksen alalta poistumiseen vaikuttavat olevan melko yksinkertaisia, on niiden toteuttaminen helpommin sanottu kuin tehty. Sillä varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyden parantamiseksi ja siten heidän varhaiskasvatusalaan sitoutumisensa edistämiseksi olisi tärkeää korjata varhaiskasvatusalalla vallitseva työntekijäpula. Kuitenkin, kuten jo edellisestä lauseesta on pääteltävissä, liittyä varhaiskasvattajien alalta poistumisen ehkäisyyn tietynlainen noidankehä: jotta työtyytyväisyys nousisi, tulisi alalla olla tarpeeksi työntekijöitä, jotta työmäärä jakautuisi tasaisesti eikä kuormittaisi liikaa yksittäisiä työntekijöitä ja siten saisi heitäkin miettimään alanvaihtoa, mutta toisaalta syy siihen, miksei varhaiskasvatusalalla ylipäätään ole tarpeeksi työntekijöitä liittyä työntekijöiden alaan sitoutumisen ongelmiin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on löytää keinoja, millä tavoin uran alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien alalla pysymistä voitaisiin tukea. Kuten tutkimukseni taustassa havainnollistan, työtyytyväisyys on tärkeä tekijä opettajien työhön sitoutumisessa, samoin minäpystyvyyys, joka puolestaan tukee työtyytyväisyyttä. Tutkimuksessani keskitynkin siihen, minkälaisia tekijöitä uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat liittävät työtyytyväisyyteensä ja millainen merkitys minäpystyvyydellä on työtyytyväisyydelle. Lisäksi tarkastelen, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että heidän työtyytyväisyyttään ja työhön sitoutumistaan voitaisiin parantaa.

Tarkemmat tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia tekijöitä uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat liittävät työtyytyväisyyteensä ja työhön sitoutumiseensa?
2. Miten uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että heidän onnistumisen kokemuksensa, sosiaaliset mallinsa, palaute ja stressikokemukset vaikuttavat heidän minäpystyvyyteensä ja työtyytyväisyyteensä?
3. Miten uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että heidän työtyytyväisyyttään ja työhön sitoutumistaan voitaisiin parantaa?

5.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullinen näkökulma valikoitui tutkimukseen, sillä halusin ymmärtää varhaiskasvatuksen

opettajien käsityksiä työtyytyväisyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Lisäksi tarkoituksena oli ymmärtää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat minäpystyvyytensä ja mikä merkitys sillä on työtyytyväisyydelle. Tutkimukseni tutkimuskohteena onkin ihminen ja hänen maailmansa eli elämismaailma, jossa itsekkin olen osana tutkimaani merkitysyhteyttä (Varto 2005). Täten siis omat tulkintani ja ymmärrykseni vaikuttavat keskeisesti tutkimusprosessiin (Varto 2005). Tutkimus ei voikaan olla täysin objektiivinen, sillä omien subjektiivisten tulkintojeni lisäksi siihen vaikuttavat myös tutkittavien omat subjektiiviset tulkinnat ja ajatukset, jotka ovatkin tutkimuksen kohteena.

Lisäksi sekä työtyytyväisyys että minäpystyvyys ovat ilmiöinä kompleksisia ja tämä tutkimus tarjoaakin niihin vain tietynlaisen, rajatun ja kapean näkökulman, eikä esimerkiksi kattavaa kokonaiskuvaa. Olen lisäksi huomionut, etten voi täysin ymmärtää haastateltavien selittämiä kokemuksia, sillä ne liittyvät heidän monimutkaiseen kokemusmaailmaansa (Varto 2005). Tällä tutkimuksella ei voidakaan tuottaa yleistettävää tietoa, eikä se edes ole tutkimukseni päämääränä, joten tutkittaviksi riitti harkinnanvaraisesti melko pieni määrä varhaiskasvatuksen opettajia (Eskola & Suoranta 1998).

5.3 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui seitsemän alle viisi vuotta varhaiskasvatuksen opettajana toiminutta henkilöä, joista kuusi oli naisia ja yksi mies. Iältään tutkittavat olivat 25–47-vuotiaita. Tutkittavilla oli työkokemusta varhaiskasvatusalalta kahdesta kuukaudesta noin kolmeen vuoteen. Lisäksi yhdellä tutkittavalla oli kokemusta päiväkodin lastenhoitajan sijaisuuksista, vaikka päteväenä varhaiskasvatuksen opettajana hän oli toiminut vasta muutamien kuukausien ajan. Tutkittavat erosivat toisistaan työkokemuksen pituuden lisäksi myös koulutustaustaltaan sekä lähtökohdiltaan ja odotuksiltaan varhaiskasvatusalaa kohtaan. Yli puolet tutkittavista oli esimerkiksi suorittanut tai suorittamassa ylempää korkeakoulututkintoa. Osa oli aina haaveillut varhaiskasvatuksen opettajan ammatista, osa taas päätenyt opiskelemaan varhaiskasvatusta luokanopettajakoulutuksen sijaan. Lisäksi kaksi tutkittavaa oli kouluttautunut varhaiskasvatuksen opettajiksi vasta myöhemmällä aikuisiällä eli

varhaiskasvatuksen opettajan ammatti ei siis ollut heidän ensisijainen uravalintansa. Taulukko 1 havainnollistaa, miten tutkittavat vertautuvat ja eroavat toisistaan.

Tutkittavista viisi löytyi varhaiskasvatuksen opiskelijoiden ainejärjestön kautta ja kaksi varhaiskasvatusalalla työskentelevien tuttavieni kautta. Laitoin aluksi haastattelukutsun ja tietoa tutkimuksesta Tampereen yliopiston opiskelijoiden varhaiskasvatuksen opiskelijoiden ainejärjestön Iitu ry:n ylläpitämään valmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien Facebook-ryhmään ja ainejärjestön sähköpostitse ilmestyvään viikkokirjeeseen. Tätä kautta löysin noin puolet tutkittavista ja loput tutkittavat löytyivät varhaiskasvatusalalla työskentelevien tuttavieni kautta, jotka välittivät työpaikkoihinsa tietoa tutkimuksestani ja kirjoittamani haastattelukutsun. Osa haastateltavista siis löytyi niin kutsutun lumipallomenetelmän kautta eli hyödyntämällä ensisijaisia kontakteja, jotka eivät soveltuneet tutkimukseen työkokemuksensa pituuden (yli viisi vuotta) vuoksi (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Näiden ensisijaisten kontaktien verkostoon kuului kuitenkin myös uraansa aloittelevia varhaiskasvattajia, jotka siten päätyivät osallistujiksi tutkimukseeni.

TAULUKKO 1. Yhteenveto tutkittavista

Tutkittava	Syntymävuosi	Koulutus	Valmistumisvuosi	Työkokemus
A	1995	Kasvatustieteiden maisteri	2020	2kk
B	1994	Kasvatustieteiden kandidaatti, valmistumassa maisteriksi	2018	1v 6kk
C	1992	Kasvatustieteiden maisteri	2020	3v
D	1973	Kasvatustieteiden kandidaatti	2018	3v
E	1978	Varhaiskasvatuksen sosionomi	2020	1v 6kk
F	1994	Kasvatustieteiden kandidaatti	2018	2v
G	1993	Kasvatustieteiden maisteri	2020	1v

5.4 Aineistonkeruu

Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018; Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelua ohjasi neljä aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella valikoitunutta teemaa: yleiset käsitykset työtyytyväisyydestä, työtyytyväisyyden parantaminen, minäpystyvyyden merkitys työtyytyväisyyteen ja sitoutuminen varhaiskasvatusalaan (ks. liite 1). Keskustelu haastateltavien kanssa ei siis ollut täysin vapaamuotoista, vaikka teemahaastattelussa annoinkin tilaa varhaiskasvatuksen opettajien vapaalle puheelle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teemahaastattelussa pyrin etenemään haastattelutilanteen mukaan huomioimalla haastateltavien tulkinnat ja merkityksenannot. Saatoin esimerkiksi kysyä haastateltavilta esimerkkejä tai tarkennuksia joidenkin kysymysten kohdalla, vaikka pääosin pysyttäydinkin ennalta suunnittelussa kysymysrungossa (ks. liite 1).

Haastattelut toteutettiin syys-lokakuussa 2020 etäyhteyden välityksellä Microsoft Teams-sovelluksen avulla. Haastattelujen kestot vaihtelivat 30 minuutista 70 minuuttiin. Nauhoitin haastattelut erilliselle äänityslaitteelle ja poistin äänitteet heti aineiston litteroimisen jälkeen tutkittavien yksityisyydensuojan turvaamiseksi. Pääosin haastattelut sujuivat hyvin ilman suurempia ongelmia, mutta muutamissa haastattelutilanteissa ilmeni joitain häiriötekijöitä. Esimerkiksi yhden haastateltavan internet-yhteys katkesi yllättäen ja haastattelu jouduttiin aloittamaan alusta puhelinyhteyden välityksellä. Toisessa haastattelussa häiriötä aiheuttivat tutkittavan lapset, jotka välillä keskeyttivät tutkittavan puheenvuorot. Tästä syystä hänen ajatuksensa katkesivat muutamaan kerran haastattelun aikana.

Tutkimusaineisto koostui seitsemästä yksilöhaastattelusta kerätystä materiaalista ja haastattelujen kestot vaihtelivat 30 minuutista 70 minuuttiin.

5.5 Sisällönanalyysi

Haastattelut litteroitiin eli kirjoitin puhtaaksi nauhoitetun puhemuotoisen aineiston. Litteroin haastattelut mahdollisimman tarkasti, mutta jätin kuitenkin

pois joitain täytesanoja ja keskeneräisiä tavuja, sillä tutkimukseni keskittyy haastattelujen asiasisältöön, eikä esimerkiksi diskurssianalyysin tavoin siihen, millä äänenpainolla tai tavoilla asiat sanotaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 52 sivua.

Aloitin sisällönanalyysin aineiston tarkalla lukemisella eritellen samalla eroja ja yhtäläisyyksiä. Tein myös kaikista tutkittavista lyhyet yhteenvedot litteroinnin jälkeen, joita käytin apuna yleiskuvan luomisessa haastatteluista. Yhteenvedoista oli myös helpompi hahmottaa, mikä informaatio olisi tutkimuksen kannalta relevanttia. Tämän vaiheen kautta pyrin muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiiviin kuvauksen, jonka kautta tulokset kytkisivät ilmiön laajempaan kontekstiin ja aiempiin tutkimustuloksiin.

Laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaan jaottelin aineiston pieniin osiin, erilaisiin koodeihin, jotka jaottelin laajempiin kategorioihin tutkimuksen teemojen mukaan (Saldana 2013; Tuomi & Sarajärvi 2018). Koodien erittelyssä aineistosta auttoi se, että tein aluksi taulukon, johon tiivistin jokaisen tutkittavan vastauksen kuhunkin kysymääni kysymykseen. Tämä helpotti samankaltaisten ajatusten ja vastausten toistumisen huomaamista, jolloin myös tähän tutkimukseen oli helpompi valikoida tietynlaisia koodeja.

Työtyytyväisyyteen, työtyytyväisyyden parantamiseen ja sitoutumisen teemoihin liittyvät koodeista muodostetut kategoriat ovat osittain samoja. Tämä johtuu siitä, että haastateltujen kokemukset olivat samanlaisia esimerkiksi sen suhteen, että niiden asioiden, joiden koettiin ylipäättään tuottavan työtyytyväisyyttä, koettiin myös parantavan työtyytyväisyyttä. Taulukosta 2 on mahdollista nähdä, minkä koodien pohjalta kategoriat on muodostettu. Kategoriat minäpystyvyyden kokemuksista, vuorovaikutussuhteista ja ulkoisista tekijöistä liittyvät yleisiin käsityksiin työtyytyväisyydestä. Työtyytyväisyyden parantamisen teemaan liittyvät näiden lisäksi käytännön asioiden toimivuus, edut ja oma asennoituminen. Varhaiskasvatusalaan sitoutumisen teemaan taas liittyvät muut yllä mainitut kategoriat, pois lukien minäpystyvyyden kokemukset ja oma asennoituminen.

TAULUKKO 2. Kategorioiden muodostuminen

Koodit	Kategoria
<ul style="list-style-type: none">- onnistumiset -riittämättömyys- pätevyyden kokemukset- palaute	Minäpystyvyyden kokemukset
<ul style="list-style-type: none">- hyvä ilmapiiri – huono ilmapiiri- lapset- johtajuus- suhteet työtovereihin- kommunikaatio- tiimityö	Vuorovaikutussuhteet
<ul style="list-style-type: none">- kiire- resurssit- alan arvostus	Ulkoiset tekijät
<ul style="list-style-type: none">- toimiva päivärytmi- suunnitteluajan toteutuminen- resurssit kunnossa- suhdeluvut kunnossa- lisäkoulutukset- sijaisjärjestelyt kunnossa- avun saaminen haasteissa	Käytännön asioiden toimivuus
<ul style="list-style-type: none">- reiluus- positiivisuus- armollisuus- ratkaisukeskeisyys- jäämäkkyys- avoimuus	Oma asennoituminen
<ul style="list-style-type: none">- parempi palkka- pidempi loma- ylityökorvaukset- vaatteet työsuhde-etuna- suunnittelu-aika etänä- virkistyspäivät	Edut

Sisällönanalyysini on luonteeltaan eniten teoriaohjaavaa, vaikka käytin myös osittain aineistolähtöistä analyysitapaa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Esimerkiksi minäpystyvyyteen liittyvät kysymykset kategorisoin suoraan teorian pohjalta, kun taas työtyytyväisyyteen ja sitoutumiseen liittyvät teemat koodasin ja kategorisoin tutkittavien vastauksista nousseiden ideoiden perusteella. Päädyin siis lopullisiin koodeihin teemoittelun kautta eli etsimällä tutkimusaineistosta tietynlaisia teemoja kuvaavia ajatuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79). Vaikka tutkimukseni kytkeytyykin aiempaan teoreettiseen tutkimustietoon, en kuitenkaan testaa tietynlaista teoreettista mallia vaan yritän teoreettisesta viitekehuksesta käsin saada uudenlaisia ideoita ja ajattelumalleja tutkimusaineiston perusteella.

6 TULOKSET

Esittelen tässä osiossa tutkimuksen tuloksia teemahaastattelua ohjanneiden neljän teeman kautta, jotka olivat: yleiset käsitykset työtyytyväisyydestä, työtyytyväisyyden parantaminen, minäpystyvyyden merkitys työtyytyväisyydelle ja sitoutuminen varhaiskasvatusalaan. Yhdistelen tarkemmin tulosten suhdetta teoriaan ja tutkimuskysymyksiin pohdintaosiossa.

6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työtyytyväisyydestä

Haastattelemiini varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat sekä työtyytyväisyyttä edistävästä sekä työtyytyväisyyttä heikentävistä tekijöistä. Työtyytyväisyyttä näyttivät kohottavan erityisesti tilanteet, joissa opettajat kokivat onnistuneensa perustyössään lasten kanssa. Esimerkki 1 havainnollistaa onnistumisten kokemusten tärkeyttä tutkittavan työtyytyväisyyden kokemuksen kannalta. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat onnistumisen kokemukset yhtenä tärkeimpänä työtyytyväisyyttä tuottavana asiana, joten onnistumisella päivittäisessä työssä vaikuttaa olevan suuri merkitys työtyytyväisyyden tunteen kokemisen kannalta. Onnistumisen kokemuksia voidaan pitää osana minäpystyvyyteen liittyviin työtyytyväisyyttä tuottaviin työn osa-alueisiin. Minäpystyvyyden kokemusten lisäksi tutkittavien työtyytyväisyyden kokeminen liittyi vuorovaikutussuhteisiin, kuten hyvään työyhteisöön ja toimivaan johtajuuteen sekä työntekijästä riippumattomiin ulkoisiin tekijöihin, kuten kiireeseen ja henkilöstöresurssien saatavuuteen.

Esimerkki 1: ”Ja samoin toi lapsiryhmä ja lasten kanssa tapahtuva et ne onnistumiset siinä, just siinä perustyössä, niin ne tuo sitä tyytyväisyyttä ja tuo semmosta, tai niitä onnistumisen kokemuksia niin huomaa siinäkin

että määhän oon ihan hyvä tässä ja täähän ihan sujuukin ja se myös osaltaan lisää hyvin paljon sitä tyytyväisyyttä.” (C)

Työtyytymättömyyttä haastateltavilla taas aiheuttivat työtyytyväisyyttä tuottaville tekijöille osittain vastakkaiset osa-alueet. Kun esimerkiksi onnistumisen kokemukset olivat olleet tärkeitä tyytyväisyyden kokemisen kannalta, olivat niille vastakkaiset riittämättömyyden ja epäonnistumisen tunne yksi haastatteluissa toistuvasti esiin tulleista työtyytymättömyyttä tuottaneista tekijöistä, mikä tuleekin ilmi esimerkistä 2.

Esimerkki 2: ”- - semmonen riittämättömyyden tunne tai se semmonen että.. että kun tuntuu että ei pysty antamaan kaikille lapsille sitä mitä ne tarvis niin se on ainakin mulle ihan selkee semmonen mikä aiheuttaa sitä työtyytymättömyyttä se semmonen riittämättömyys.” (A)

Vuorovaikutussuhteisiin liittyvistä tekijöistä puolestaan huono työilmapiiri oli merkittävin yksittäinen työtyytymättömyyttä aiheuttava tekijä, sillä kaikki haastateltavat nostivat sen esille. Muihin, ulkoisiin tekijöihin liittyviä työtyytymättömyyttä aiheuttavia asioita olivat esimerkiksi resurssien riittämättömyys, henkilökunnan sairaspöissaolot ja vaikutusmahdollisuuksien puute esimerkiksi työaikojen suhteen. Monissa vastauksissa työtyytymättömyyttä aiheuttavat tekijät myös limittyivät toisiinsa. Kuten esimerkistä 3 voi huomata, haastateltavan kokema kiire ja resurssien puute on saanut hänet kokemaan riittämättömyyttä, mikä puolestaan lisää entisestään hänen työtyytymättömyyden tunnettaan.

Esimerkki 3: ”Kiire, se on se koko varhaiskasvatusalaa tällä hetkellä (haittaava tekijä), ylipäätään resurssien puute et jos kokee semmosta et, et yks kaksvuotias juoksee vasemmalle ja yks oikeelle ja sä yrität kaikki ne pitää yksinään siinä niin, niin tulee semmonen riittämättömyyden tunne et jos mä koen niinku töissä että mä en ehi tai pysty kaikille antaa sitä aikaa ja niinku huomioo mitä he tarvis niin se on mulle semmonen isoin, isoin niinku riittämättömyyden tunne mistä tulee sit semmosta työtyytymättömyyttä - -.” (B)

Kaikki haastateltavat kokivat, että työtyytyväisyydellä on erittäin suuri merkitys niin heidän työssä viihtymisensä kuin työhön sitoutumisensakin kannalta. Eräs haastateltava esimerkiksi kuvaili työtyytyväisyyden vaikuttavan hänen motivaatioonsa kehittää itseään työntekijänä ja hän nosti esiin työtyytyväisyyden vaikutuksen myös työn ulkopuoliseen elämään. Kolme haastateltavista kuvaili ymmärtäneensä työtyytyväisyyden merkityksen heidän oltuaan ensin työpaikassa, jossa he eivät kokeneet työtyytyväisyyttä tai kokivat sitä hyvin vähän verrattuna nykyiseen työpaikkaansa. Esimerkki 4 havainnollistaa työtyytyväisyyden merkitystä haastateltavan työmotivaation kannalta.

Esimerkki 4: ”Kyllä mä sanon et sillä (työtyytyväisyydellä) on hyvin suurikin merkitys, että tota se lisää sitten taas sitä työntö ja motivaatio juuri ja tulee se työ tehtyä paljon paremmin ku sä oot tyytyväinen siihen hommaan. Sul on paljon enemmän semmosta intoa tehdä hiukan vielä enemmän kun sitte taas se tyytymättömyys johtaa siihen et on ihan sama mitä mä teen niin mä en jaksu tehdä kunnolla ku ei tästä mitään tuu kuitenkaan.” (C)

Kuisman (2012, 196–197) tutkimuksessa todettiin, että varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät ovat usein ihmistenvälisiä ja ne liittyvät esimerkiksi johtajuuden laatuun ja yhteisöllisyyden tunteeseen työpaikalla. Tässäkin tutkimuksessa haastateltavat nostivat johtajan sekä oman työtiiminsä merkityksen esiin työtyytyväisyyden kannalta. He kokivat, että paremmalla johtajuudella työtyytyväisyyttä voitaisiin lisätä entisestään. Lisäksi työtiimin suuri merkitys ilmeni haastatteluissa esimerkiksi siinä, että vaikka haastateltavan omalla kohdalla tiimin työskentely oli heidän kertomansa mukaan sujuvaa, osa haastateltavista nosti tiimityöskentelyn sujumattomuuden kuitenkin esiin potentiaalisena työtyytymättömyyttä aiheuttavana asiana, kuten esimerkistä 5 käy ilmi.

Esimerkki 5: ”Et toki jos työyhteisössä ei asiat toimita että ei ois esim niinku hyvä yhteishenki työntekijöiden kesken niin sekin varmasti aiheuttais

(työtyytyväisyyttä) mutta mulla nyt sitä ongelmaa ei oo ku meil työyhteisö toimii.” (A)

6.2 Varhaiskasvatuksen opettajien kokema minäpystyvyys ja sen lähteet

Minäpystyvyydellä eli yksilön uskomuksilla kyvyistään järjestää ja toteuttaa toimenpiteitä, joita tarvitaan tiettyjen saavutusten tuottamiseksi (Bandura 1997, 3) vaikutti olevan myös merkittävä rooli varhaiskasvattajien työtyytyväisyyden kokemuksissa. Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa pyrin tuomaan minäpystyvyyden haastattelukeskusteluun Banduran (1997, 79) minäpystyvyyden neljän lähteen kautta. Nämä lähteet ovat asiantuntijuuden kokemukset, sosiaaliset mallit, sosiaalinen taivuttelu ja stressireaktioiden vähentäminen. Osalla haastateltavista minäpystyvyyden ilmentyminen nousi kuitenkin myös spontaanisti esiin muihin teemoihin liittyvissä kohdissa keskustelua, kuten jo edellisessä kappaleessa työtyytyväisyyttä tuottavista osa-alueista (muun muassa onnistumisten kokemuksissa) on huomattavissa.

Eräs haastateltava myös esimerkiksi kertoi motivaatiostaan osallistua tähän tutkimukseen kuvailemalla, kuinka hankala hänen ensimmäinen vuotensa varhaiskasvatuksen opettajana oli ollut ja kuinka hän koki, ettei hänen yliopistosta saamansa kandidaatin koulutus ollut riittävästi valmistanut häntä hänen työssään kohtaamiinsa haasteisiin ja kuinka hän oli toistuvasti kokenut, ettei hän pärjää varhaiskasvatuksen opettajana ja harkinnut erittäin vakavasti jo alanvaihtoaakin. Esimerkki 6 havainnollistaa, kuinka tärkeää tuki opettajauran alussa haastateltavan mielestä on. Tämä haastateltava toivoikin, että tuleville varhaiskasvatuksen opettajille järjestettäisiin mentorointiohjelmaa, jossa uusi opettaja voisi työskennellä ensimmäisen vuotensa työparina kokeneemman opettajan kanssa.

Esimerkki 6: ”-- se työ on niin vaativa ja sit se et millä, miten sut niinku kohdataan siellä töissä ja minkälaista tukee sä saat niin jotenki se, se ensimmäisen vuoden tuki ois jotenki niinku niin tärkeätä et silloin olis jotenkin järjestetty se niin että, että sä saat riittävästi tukea.” (D)

Asiantuntijuuden kokemukset ovat Banduran (1997, 80) mukaan kaikista vaikutusvaltaisimpia minäpystyvyyden lähteitä, sillä ne tarjoavat autenttista todistusainestoa siitä, onko ihmisellä hallussaan avaimet onnistumiseen. Asiantuntijuuden kokemukset muodostuvat siis ihmisen kokemuksista onnistumisista ja epäonnistumisista. Onnistumiset ruokkivat kokemusta korkeasta minäpystyvyydestä ja epäonnistumiset vastaavasti heikentävät uskoa omaan pystyvyyteen, mutta toimivat kuitenkin tärkeinä oppimisen paikkoina ja siten epäonnistumiset voivat myös osaltaan olla mukana mahdollistamassa tulevia onnistumisia (Bandura 1997, 80). Esimerkistä 7 käy ilmi, kuinka haastateltavan minäpystyvyys on kohonnut haastavan tilanteen ratkaisemisessa onnistumisen myötä, sillä hän kokee pystyvänsä tulevaisuudessa selviämään samanlaisista tilanteista.

Esimerkki 7: ”- - sai semmosen niinku kokemuksen tavallaan siitä haastavasta tilanteesta ja sen ratkaisemisesta niin tuli ehkä sellainen fiilis että sitten osaa tavallaan soveltaa samaa myös jatkossa jos kohtaa tommosen vastaavan tapauksen.” (F)

Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat mainitsivatkin onnistumiset työssään tärkeiksi työtyytyväisyyttä edistäviksi ja tuottaviksi asioiksi. Sitä vastoin epäonnistumiset toivat heille kokemuksen siitä, että he eivät pärjää työssään tai ainakin aiheuttivat heille kokemuksen siitä, että heidän ammattitaitonsa ei aina riitä kaikkien haastavien tilanteiden hoitamiseen. Haastateltavat myös tiedostivat itsekkin, että heidän kokemuksensa epäonnistumisista ja siitä, etteivät he pärjää työssään, aiheuttivat tai olivat aiheuttaneet heille ajatuksia työpaikastaan pois hakeutumisesta, kuten esimerkki 8 havainnollistaa.

Esimerkki 8: ”- - mikä se on se oma kokemus siitä alasta, taidosta ja pystyvyydestä siellä (päiväkodissa) toimimaan niin kyllä se vaikuttaa vahvasti siihen motivaatioon sitten.” (C)

Kaksi haastateltavista kertoi pohtivansa tällä hetkellä jotain muuta ammattia ja kaksi oli aiemmassa työpaikassa ollessaan pohtinut ammatinvaihtoa. Ajatuksiin ammatinvaihdosta eivät kuitenkaan liittyneet pelkästään

minäpystyvyyden kokemukset, vaan haastateltavat mainitsivat myös esimerkiksi palkkauksen ja maisterintutkinnon suorittamisen vaikutuksen heidän motivaatioonsa hakeutua muihin kuin varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviin. Esimerkistä 9 käy ilmi, kuinka haastateltavan maisterintutkinnon suorittaminen on saanut hänet pohtimaan vaihtoa pois varhaiskasvatuksen opettajan roolista toisiin työtehtäviin, jotka kuitenkin liittyisivät varhaiskasvatusalaan. Huomionarvoista on kuitenkin se, että ammatinvaihtoa tällä hetkellä pohtineet eivät halunneet täysin poistua kasvatusalalta, vaan ennemminkin vain päiväkotiympäristöstä ja varhaiskasvatuksen opettajan roolista esimerkiksi kasvatusalan asiantuntijatehtäviin, ammatillisen koulutuksen puolelle tai työpaikkoihin, jossa heillä olisi enemmän vaikutusvaltaa kasvatuksesta ja koulutuksesta päätettäviin asioihin.

Esimerkki 9: ”Haluaisin siis olla tällä alalla ihan tässä missä nyt oon mutta sen kyllä tietää että etenki ku on maisterinpaperit niin ei hitto vie mä koputan puuta. - -varhaiskasvatuksen parissa kylläkin haluaisin työskennellä mut et tavallaan mitä tällä alalla niin se on sitten vielä auki.”
(B)

Huomasin myös, että esimerkiksi osalla haastateltavista korkea minäpystyvyys ei suinkaan lisännyt varhaiskasvatusalaan sitoutumista. Tämä näyttäytyi ehkä ennemminkin sitoutumista vähentävänä tekijänä, koska kun tutkittavat olivat tiedostaneet omat kykynsä ja potentiaalinsa, he halusivatkin siirtyä pois varhaiskasvatuksen opettajan työstä ehkä vaativimpiin tai ainakin erityyppisiin työtehtäviin, joissa he voisivat esimerkiksi hyödyntää suorittamaansa maisterintutkintoa. Esimerkki 10 havainnollistaa haastateltavan C ajatuksia siitä, että hän haluaa vaihtaa pois päiväkotityöstä, vaikka kokeekin pärjäävänsä varhaiskasvatuksen opettajan ammatissa.

Esimerkki 10: ” - -haluaisin jotain hiukan tavallaan niinku haastavampaa ja monipuolisempaa vaikka tää on kyllä hyvin haastavaa ja monipuolista työtä mutta kaipaisin kuitenkin jotain vähän enemmän ja haluaisin jotain enemmän, esimerkiks mä oon ammatillisen opettajan töitä tällä hetkellä hakenut jo ja muuta että sinänsä mua niinku ala kiinnostaa

kyllä et alalla haluan sillain pysyä todennäköisesti jollain taholla – tasolla mutta päiväkotityö taas.. koen kyllä että pärjäisin siellä ihan hyvin mutta en olisi tyytyväinen siihen uraani että haluaisin jotain muuta.” (C)

Sosiaaliset mallit taas liittyvät yksilön kykyjen vertaamiseen muihin, esimerkiksi arvioimalla, miten muut samasta työtehtävästä suoriutuneet vertautuvat yksilön suoritukseen (Bandura 1997, 87). Minäpystyvyyden kokemus kasvaa, jos yksilö ylittää suorituksellaan ryhmän normit, mutta vastaavasti laskee, jos suoritus on selvästi normaalia suoritusta heikompi. Sosiaalisen vertailun kautta yksilöt myös kokevat, että muita heidän kanssaan samankaltaisia ihmisiä voidaan käyttää arvioimaan heidän omia kyvykkyyksiään. Eli jos yksilö näkee muiden kaltaistensa selviävän haastavista tilanteista, hän itsekin kokee, että jos muutkin selviävät, kyllä hänkin pystyy. Tätä havainnollistaa esimerkki 11, jossa haastateltava kertoo ottavansa mallia kollegoidensa onnistumisista.

Esimerkki 11: ”- - sitten jos näkee et joku, jollakulla on joku hyvä toimintamalli niin kyllähän sitä sitten itekin yrittää ottaa käyttöön että ei tarvii aina keksiä sitä niinku pyörää uudestaan että yhteistyötähän toi niinku on toi työ että niin kyllä ottaa niinku tavallaan, koen ehkä silleen että yrittäsin sitten ottaa mallia siitä ja yrittää vähän niinku tavallaan tehdä samanlailla jos jotenkin onnistuu joku haastava tilanne hyvin hoitaa.” (F)

Vaikka sosiaalisten mallien merkitys minäpystyvyyden kannalta oli jossain määrin havaittavissa varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa, ei se ollut yhtä suuressa roolissa minäpystyvyyden kokemisessa kuin onnistumisen kokemukset. Oman tiimin jäsenten onnistumiset koettiin kuitenkin myönteisinä siinä mielessä, että ne helpottivat omaa työtä ja loivat hyvää työilmapiiriä. Haastateltavat toivat myöskin esille sen, että koska he ovat vielä uransa alkuvaiheessa, he mielellään havainnoivat muita mielestään taidokkaampia opettajia oppiakseen vielä itse lisää, kuten haastateltava B kertoo esimerkissä 12.

Esimerkki 12: ”No kyllä ehdottomasti et jos näkee hyviä toimintatapoja tai malleja niin niin tulee kyl ehdottomasti sellane et ahaa toi teki ton niinku tolla tavalla et muistaa ehkä sillon opiskeluiden alkuvaiheessa etenki harjotteluiden aikana ni tuntu et ehkä toi ihminen vaa on jotenki niinku paljo taitavampi täs työssä vaikka eihän se siitä oo kiinni vaan sil on enemmän niit työkaluja niitten haastavien tilanteiden ratkomiseen. Et meidän työ on paljon sitä että pitää vaan nähä erilaisia tilanteita jotta sä pystyt niihin niinkun tota reagoimaan semmosella järkevällä tavalla, mikä ei sua itteeskään sit kuormita.” (B)

Sosiaalinen taivuttelu helpottaa Banduran (1997, 101) mukaan minäpystyvyyden ylläpitämistä hankalissa tilanteissa, erityisesti jos ihmiselle tärkeät henkilöt ilmaisevat luottamusta hänen kykyihinsä. Pelkästään sosiaalinen taivuttelu itsessään vaikuttaa rajoitetusti minäpystyvyyden kokemukseen, mutta se voi kuitenkin vahvistaa minäpystyvyyttä, jos positiivinen palaute yksilön kyvyistä on realistista. Tässä tutkimuksessa haastateltavat kokivat positiivisen palautteen saamisen työtovereilta erittäin tärkeäksi sekä työtyytyväisyydelleen että kehitymiselleen. Negatiivisen palautteen koettiin puolestaan heikentävän työtyytyväisyyttä, mikä ilmenee hyvin esimerkistä 13. Tosin yksi haastateltavista nosti esiin sen, että rakentavasti annettuna korjaava palaute voi kuitenkin lisätä omiin taitoihin uskomista. Esimerkistä 14 on nähtävissä haastateltavan tulkinta siitä, että rakentavan palautteen voi nähdä myös luottamuksenosoituksena työtoveria kohtaan. Eräs haastateltavista myös otti esiin sen, että hänen mielestään epämääräinen positiivinen palaute ei vaikuta häneen millään tavalla, vaan kaikista hyödyllisimpänä hän pitää tiettyyn asiaan kohdistuvaa, tarkkaa palautetta (esimerkki 15).

Esimerkki 13: ”Kyl se vaikuttaa että jos ei koskaan saa kuulla joltain toiselta olevansa niinku hyvä niin eihän sitä oikein tyytyväinen voi sitten olla työssään. Ja just sit taas toisaalta semmonen negatiivinen palaute - - että mullakin on ollu tilanteita että kokee että se ei oo välttämättä ollu ihan asiallista niin se sit taas laskee sitä työtyytyväisyyttä et kyl se vaikuttaa siihen ihan suoraan.” (A)

Esimerkki 14: "Mun mielestä rakentava palaute on semmonen ehkä luottamuksenosoitus siihen toiseen ihmiseen et okei että, tää ehkä myöskin pystyy vastaanottamaan tän et määhäluisin uskoo että se myöskin tavallaan lisää silleen semmosta itsensä kehittämistä, jos sä kuulet semmosta rakentavaa palautetta. Että niinku se toinen uskoo suhun et sä pystyt kehittämään jotain tietty juttuu." (B)

Esimerkki 15: "Mä tykkään erityisesti sellasesta palautteesta kollegoiden osalta että mitkä on aika sellasia aika eksakteja ja tarkkoja ja kohdentuu johonkin tiettyyn asiaan, et ei pelkästään semmosta että menipä toi hyvin tai muuta et se ei mun mielestä anna niinku mitään." (D)

Stressireaktioiden vähentäminen liittyy yksilön omien tulkintojen tekemiseen kehonsa stressireaktioista, esimerkiksi korkean minäpystyvyyden omaava henkilö voi tulkita kehonsa jännitystilan positiivisena virittäytymistilana, kun taas matalan minäpystyvyyden omaava voi lannistua entisestään huomattessaan kehossaan normaalista poikkeavia reaktioita (Bandura 1997, 106–107). Stressin tulkitseminen negatiivisesti voi siis pahentaa stressireaktiota entisestään, kun taas siihen myönteisemmin suhtautuminen voi jopa parantaa omaa pystyvyyssuskomusta stressaavasta tilanteesta.

Kun kysyin haastateltavilta varhaiskasvatuksen opettajilta, miten he suhtautuvat stressaaviin tilanteisiin työpaikalla, kaikki paitsi yksi haastateltavista vastasivat suhtautuvansa aluksi negatiivisesti stressiin, mutta päästyään yli pahimmasta stressistä tai saatuaan aikaa tarkastella tilannetta eri näkökulmista, kokivat he stressaavat tilanteet mahdollisuuksina oppia ja kehittyä. Esimerkit 16 ja 17 havainnollistavat haastateltavien kokemusta siitä, kuinka aluksi stressaava tilanne on mahdollista myöhemmin nähdä uuden oppimisen kannalta.

Esimerkki 16: "No sillä hetkellä ku se tilanne on päällä nii mä kyl koen sen stressaavana ja hyvin siis saatan voimakkaastikin kokee sen semmosen, mulla menee yönet ja saatan miettii sitä öisinkin, et se on se stressireaktio. Sit ku mä vähän aikaa pääsen siit eteenpäin, et ehkä pari päivää on menny et riippuu miten stressaava tilanne on niin sit mä saatan jo ruveta miettiin et hei tää on mulle mahdollisuus oppia." (E)

Esimerkki 17: ”No ehkä tuntuu et siin tilanteessa, jos on vaik tosi paljon lapsia ja meidän pitäis siirtyä jonnekin tai et on muuten semmosta härdellii niin siinä hetkessä sen (haasteen) ehkä kokee semmosena stressitekijänä, mutta sitten myöhemmin ku sit tavallaan pystyy kattoo jotenki rauhallisessa tilassa niin siinä sen varmaan pystyy näkeen semmosena tavallaan että nyt tästä sisuunnun ja kehitän jotain jotta tämä ei ole enää tämmöistä samanlaista.” (B)

6.3 Varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia työtyytyväisyyden parantamisesta

Kaikki tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että heidän työpaikallaan ei ole riittävästi kiinnitetty huomiota työtyytyväisyyden parantamiseen tai että siihen olisi mahdollisesti syytä kiinnittää lisää huomiota. Heidän työpaikoillaan työtyytyväisyyden parantamista oli yritetty esimerkiksi työhyvinvointikyselyiden avulla, käymällä puhumassa työterveydessä, työpaikan yhteisillä virkistystapahtumilla ja puhumalla työtyytyväisyydestä palaverissa. Yksi haastateltavista toi kuitenkin esiin sen, että hänen nykyisellä työpaikallaan ei välttämättä ole tarvetta työtyytyväisyyttä parantaville käytännöille, ainakaan samassa mittakaavassa kuin hän on muissa päiväkodeissa havainnut, mikä näkyy esimerkissä 18.

Esimerkki 18: ”- -sillain yleisesti ehkä päiväkotikulttuureissa tai tuolla kentällä huomaa niinku että eri päiväkodeissa on semmosia positiivisia, kehumiseen kannustamisia niinku tota työkavereiden kesken että saattaa olla jotakin tauluja jossakin kahvihuoneessa että kirjoitellaan positiivisia asioita tai sitten joitakin julisteita et jossa muistutellaan että olet riittävä tai joitain tämmösiä, tämmöstä niinku työyhteisön positiivista meininkiä oon kyllä havainnu muualla mutta ehkä niinku tässä nykysessä työpaikassa nii jotenkin on niin itsessään aika hyvää se työilmapiiri ja semmonen että vaikuttais että aikuiset on tyytyväisiä työhönsä niin sitä ei ehkä sitten oo tarvetta tommosille mitä muualla on voinu olla.” (G)

Työtyytyväisyyden parantamiseksi haastateltavat nostivat esiin ideoita esimerkiksi siitä, että työntekijöille voitaisiin antaa enemmän konkreettisia työvälineitä haastavien tilanteiden hoitamiseen, keskustella avoimemmin työpaikalla, lisätä työnantajan tietoisuutta työtyytyväisyyden merkityksestä ja lisätä yhteisöllisyyttä ja joustavuutta. Näiden lisäksi esiin nostettiin työtyytyväisyyden parantaminen järjestämällä koulutus- ja virkistyspäiviä, lisäämällä työntekijöiden etuja, kuten tarjoamalla työntekijälle hyvälaatuisia ulkovaatteita ja parantamalla alan palkkausta sekä kohtaamalla itse realistisesti työn haasteet. Näiden keinojen kautta työtyytyväisyyttä voitaisiin mahdollisesti vielä entisestään parantaa niin yksittäisissä työpaikoissa kuin laajemmaltikin yhteiskunnan tasolla. Vuorovaikutussuhteisiin, kuten yhteisöllisyyteen liittyvät tekijät nousivat myös tärkeänä osana esiin haastatteluista, mikä näkyy esimerkissä 19.

Esimerkki 19: "-- sallittaisiin enemmän se sellanen yhteisöllisyyden syntyminen esimerkiks ja semmonen ajatustenvaihto ja ois aikaa semmoselle yhteisöllisyydelle enemmän ni se ois ehkä myös semmonen tärkeä tekijä, sais semmosen työyhteisön ja työhyvinvoinnin siellä nousemaan. Samoin voitais tosiaan hiukan joustaa joissain asioissa, esimerkiks vaikka mahdollisuuksien mukaan työvuoroissa hiukan joustaa ja antaa niitä ylityökorvauksia silloin kun siihen on aihetta ettei siit tarvisi aina tapella että ne perusasiat ois kunnossa." (C)

7 POHDINTA

Tämän pro gradu-tutkielman tarkoitus oli selvittää uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työtyytyväisyydestään ja työhön sitoutumisestaan sekä miten näitä tekijöitä voitaisiin parantaa. Lisäksi pyrin tutkimuksellani ymmärtämään, miten varhaiskasvatuksen opettajien onnistumisen kokemukset, sosiaaliset mallit, palaute ja stressikokemukset mahdollisesti vaikuttavat heidän minäpystyvyyteensä ja työtyytyväisyyteensä. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyteen ja minäpystyvyyden kokemuksiin liittyvät erityisesti heidän onnistumisen kokemuksensa, työpaikan ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet sekä työntekijöiden oma asenne ja suhtautuminen haastaviin tilanteisiin.

Keskityn tässä osiossa tarkastelemaan erityisesti näitä edellä mainittuja osa-alueita. Tuloksista ja haastatteluista nousi esiin myös monia päiväkotien käytännön resursseihin ja esimerkiksi palkkaukseen liittyviä ongelmia, jotka on hyvä tiedostaa. Keskityn kuitenkin pohtimaan työtyytyväisyyden ja minäpystyvyyden merkitystä varhaiskasvatusalaan sitoutumisessa, jotta tuloksia voitaisiin soveltaa yksittäisissä päiväkodeissa ja työtiimeissä.

7.1 Onnistumisen kokemukset sitoutumisen edistäjinä

Uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien töissä onnistumisen kokemukset nousivat tuloksista esiin selkeästi sekä minäpystyvyyttä että työtyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä. Onnistumisten koettiin lisäävän itseluottamusta, mikä puolestaan edesauttoi tulevista haasteista selviämistä. Onnistumisen kokemukset (tai asiantuntijuuden kokemukset) ovatkin yksi

tärkeimmistä minäpystyvyyden lähteistä (Bandura 1997), mikä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa. Onnistumisten kokemukset eivät liittyneet vain lasten kanssa tapahtuviin onnistumisiin, vaan myös lasten vanhempien ja työtovereiden kanssa tapahtuneisiin työtilanteisiin. Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista kertoi kuitenkin esimerkkejä onnistumisista haastavien lasten kanssa.

Onnistumisten kokemuksia voi pitää siis tärkeinä myös varhaiskasvatuksen opettajien työhön sitoutumiselle, sillä ne luovat opettajille myönteisiä kokemuksia työstään ja rakentavat heidän itseluottamustaan ja pystyvyysuskomuksiaan. Erityisesti uransa alussa oleville varhaiskasvatuksen opettajille onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä siitäkin syystä, että heidän ammatillinen identiteettinsä ja uskonsa omiin kykyihinsä kasvattajana eivät ole vielä todennäköisesti päässeet kehittymään yhtä paljon kuin kokeneemmilla opettajilla. Siten epäonnistumiset voivat tuntua heistä raskaammilta kuin kokeneista opettajista, jotka luottavat omiin kykyihinsä haasteista ja epäonnistumisista huolimatta. Korkea minäpystyvyys vaikuttaakin myönteisesti yksilön ajatuksiin omasta kyvykkyydestään siten, että korkean minäpystyvyyden omaavat palautuvat nopeammin vastoinkäymisistä (Bandura 1997). On myös havaittu, että jos uransa alussa olevat opettajat eivät uskoneet omiin kykyihinsä, eli heidän minäpystyvyytensä oli alhainen, olivat he stressaantuneempia ja kokivat opettamisen vaikeampana kuin kyvyistään itsevarmemmat opettajat, jotka kokivat saamansa tuen hyödyllisempänä ja opettamisen positiivisemmassa valossa (Tschannen-Moran ym. 1998, 236; Woolfolk Hoy 2000).

Tämän tutkimuksen perusteella onnistumiset siis sitouttavat uransa alussa olevia opettajia varhaiskasvatusalaan kahta kautta: työtyytyväisyyden kautta siten, että onnistumiset tekevät opettajista tyytyväisempiä työhönsä, ja minäpystyvyyden kautta siten, että ne lisäävät opettajien uskoa omiin kykyihinsä, jolloin heille tulee kokemus siitä, että he pärjäävät työssään. Sekä työtyytyväisyyden ja minäpystyvyyden kokemusten on havaittu vähentävän opettajien motivaatiota lähteä alaltaan (mm. Kartika & Purba 2018; Liu 2012; Skaalvik & Skaalvik 2011), joten onnistumisen kokemukset tukevat näiden molempien toteutumista varhaiskasvatuksen opettajien työarjessa. Toisaalta aiempaa tutkimusteoriaa ei tukenut se havainto tämän tutkimuksen tuloksista, että osalla varhaiskasvatuksen opettajista kokemus omasta pärjäämisestään ja pystyvyydestään näytti liittyvän myös siihen, että he halusivat hakeutua

haastavimpiin työtehtäviin. Halu hakeutua pois varhaiskasvatusalalta haastavimpiin tehtäviin voi kuitenkin liittyä maisterintutkinnon suorittamiseen, sillä maisterintutkinnon suorittaneiden varhaiskasvattajien on havaittu olevan tyytymättömämpiä työhönsä kuin kandidaatintutkinnon suorittaneiden (Abu Taleb 2013).

7.2 Ilmapiirin ja vuorovaikutussuhteiden merkitys työtyytyväisyyden kannalta

Tämä tutkimus osoitti, että työilmapiirin ja työpaikan vuorovaikutussuhteiden merkitys on erityisen tärkeää uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyydelle. Kaikki haastateltavat opettajat esimerkiksi mainitsivat työilmapiirin vaikuttavan merkittävästi heidän työtyytyväisyyteensä. Esimerkiksi tilanteissa, joissa työilmapiiri oli huono, sen negatiivinen vaikutus työtyytyväisyyteen koettiin voimakkaasti. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa on havaittu työtovereihin, lasten vanhempiin ja johtajiin liittyvien vuorovaikutussuhteiden laadun olevan yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen (mm. Kusma ym. 2012; Liu 2012; Skaalvik & Skaalvik 2011; Toropova, Myrberg & Johansson 2020; Weiqi 2007). Opettajien vuorovaikutussuhteet, erityisesti muiden työtoveriensa kanssa liittyivät myös heidän minäpystyvyyteensä. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, kuinka heidän kollegoiltaan saamansa palaute sekä sosiaaliset mallit paransivat heidän minäpystyvyyttään heidän oppiessaan ja saadessaan pystyvyyden kokemuksia työtovereidensa haasteista selviämisten kautta. Sosiaaliset mallit ja palaute ovatkin yksi tärkeistä minäpystyvyyden lähteistä (Bandura 1997).

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat myös, että huono ilmapiiri vähensi merkittävästi heidän sitoutumistaan varhaiskasvatusalaan. Uusilla varhaiskasvatuksen opettajilla työilmapiirin ja työpaikan vuorovaikutussuhteiden laadun merkitys todennäköisesti korostuu. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että jos uransa alussa olevan opettajan ensimmäisessä työpaikassa on erittäin huono ilmapiiri, on hänen helppo yleistää kokemuksensa ja ajatella, että kaikissa

saman alan työpaikoissa ilmapiiri olisi yhtä huono. Kokeneemmat opettajat taas ovat todennäköisesti nähneet monia eri työpaikkoja, jolloin työilmapiirin vaihtelua pidetään ehkä jo normaalina, ja heillä saattaa myös olla enemmän keinoja vaikuttaa itse työilmapiiriin.

7.3 Oma asenne ja suhtautuminen haasteisiin – helpoin askel kohti parempaa työtyytyväisyyttä

Tässä tutkimuksessa ilmeni myös se, miten uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien oma suhtautuminen haastaviin tilanteisiin voi vaikuttaa heidän työtyytyväisyyteensä ja minäpystyvyyteensä. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajien omaan asennoitumiseen ja haasteisiin suhtautumiseen vaikuttavatkin monet asiat, kuten tässä luvussa edellä mainitut onnistumisen kokemukset ja työilmapiiri, on opettajien mahdollista myös omalla käytöksellään vaikuttaa ainakin jossain määrin työtyytyväisyyden ja minäpystyvyyden kokemuksiinsa. Esimerkiksi yksi minäpystyvyyden lähteistä on stressireaktioiden vähentäminen, mikä liittyy siihen, miten yksilö itse suhtautuu stressireaktioihinsa ja miten hän tulkitsee ne (Bandura 1997). Jos yksilö tulkitsee stressinsä positiivisena virittäytymisen tilana, hänen minäpystyvyytensä todennäköisesti kasvaa, mutta tulkitessaan stressinsä negatiivisesti, voi minäpystyvyys laskea.

Oikeanlainen asennoituminen haastaviin tilanteisiin voikin olla joissain tilanteissa ratkaiseva tekijä varhaiskasvatuksen opettajien alaan sitoutumisessa. Kaikki mahdolliset ongelmat, joiden takia uransa alussa olevat opettajat saattavat poistua alaltaan, eivät tietenkään ratkea vain yksittäisen työntekijän myönteisellä asenteella. Usein oma asenne on kuitenkin ensimmäinen ja myös helpoin asia, jota on mahdollista muuttaa puhuttaessa yksilön omista vaikutusmahdollisuuksista työtyytyväisyyteensä ja minäpystyvyyteensä. Tästä tutkimuksesta käy ilmi myös se, että varhaiskasvatuksen opettajat tiedostivat itsekkin, että he voisivat joissain tilanteissa asennoitua myönteisemmin ja vähentää tietynlaisista asioista valittamista päivittäisessä työssään.

Opettajien oman asenteen hyödyntäminen heidän minäpystyvyytensä ja työtyytyväisyytensä parantamiseksi on tullut esiin esimerkiksi Edingerin & Edingerin (2018) tutkimuksesta, jossa kehoitettiin opettajia etenemään pienin askelin heidän ottaessaan käyttöön luokkahuoneissa strategioita, joiden kautta heidän olisi mahdollista parantaa opetuksensa päivittäisiä käytänteitä. Opettajien omaa hakeutumista heidän minäpystyvyyttään lisääviin aktiviteetteihin pidettiin myös tärkeänä (Edinger & Edinger 2018).

7.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Pyrin tutkimusta tehdessäni toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaan (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoofo 2019). En esimerkiksi kerännyt tutkittavista tietoja, joista heidät voisi tunnistaa. Lisäksi jokainen tutkittava sai rauhassa ennen tutkimukseen osallistumista tutustua tutkimustiedotteeseen ja allekirjoittaa tutkimussuostumuksen tai antaa suullisesti suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle. Pyrin myös käsittelemään huolellisesti tutkittavien haastattelujen ääninauhoituksia, jotka säilytin erillisellä salasanasuojatulla muistitikulla. Lisäksi poistin nauhoitukset heti kun olin saanut aineiston litteroitua puhtaaksi.

Rajoituksena tämän tutkimuksen luotettavuudessa on kuitenkin esimerkiksi se, että tutkimukseen osallistuneista suurin osa oli opiskellut samassa yliopistossa samalla vuosikurssilla, joten tämä saattoi vaikuttaa tutkimusten tulosten samankaltaisuuteen. Tulosten tulkintaan vaikutti todennäköisesti myös se, että kuulun itse tutkittavien kanssa samaan viiteryhmään eli uransa alussa oleviin varhaiskasvatuksen opettajiin. Tämä on toisaalta etu ja haitta. Etuna voidaan pitää sitä, että ymmärrän tutkittavia ja heidän ajatuksiaan hyvin, sillä itsellenikin on samankaltaisia kokemuksia kuin heillä. Toisaalta haittana voi olla se, että ennako-oletukseni ovat saattaneet heijastua tulosten tulkintaan, esimerkiksi siihen, mihin olen kiinnittänyt enemmän huomiota ja mitä asioita olen saattanut jättää vähemmälle painoarvolle.

Koenkin, että tutkimus vahvisti omia ennakkokäsityksiäni varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyden ja minäpystyvyyden

merkityksestä työhön sitoutumisen kannalta. Ennen tutkimuksen tekemistä olin kuitenkin ajatellut monien erityisesti uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kärsivän alhaisesta minäpystyvyydestä ja työtyytyväisyydestä, mikä puolestaan vaikuttaisi siihen, että he todennäköisesti eivät olisi kovin sitoutuneita varhaiskasvatusalaan. Tutkimus avarsikin tietynlaisessa mielessä näkemystäni tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka monilla tutkittavilla oli paljon työtytymättömyyden aiheita ja he kokivat, etteivät aina pystyneet selviytymään haasteista ainakaan mahdollisimman ideaalisella tavalla, oli kaikilla haastateltavista työssään myös ainakin muutamia työtytyväisyyttä edistäviä asioita.

Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa mahdollisesti se, että yksi tutkittavista on vasta hiljattain valmistunut sosionomi eikä siis yliopistosta valmistunut kasvatustieteiden kandidaatti tai maisteri. Hänellä on kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys, mutta tulevat varhaiskasvatuksen sosionomiopiskelijat eivät enää voi saada varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyttä. Eli jos tämä tutkimus olisi toteutettu esimerkiksi muutamaa vuotta myöhemmin, ei hän olisi ollut soveltuva tutkittavaksi. Otin kuitenkin hänen haastatteluaineistonsa myös mukaan tutkimuksen tulosten tarkasteluun, sillä hänen näkökulmansa selvästi erosivat muista varhaiskasvatuksen opettajista, kenties erilaisen koulutustaustan vuoksi, mikä teki tuloksista monipuolisempia.

Moni tutkittavista oli suorittanut maisterintutkinnon, mikä saattaa vaikuttaa heidän ajatuksiinsa varhaiskasvatusalaan sitoutumisen suhteen. Eräs tutkittava esimerkiksi mainitsi suoraan, että varhaiskasvatuksen maisterintutkinto pätevöittää myös muihin ammatteihin kuin varhaiskasvatuksen opettajaksi. Varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen pätevöittääkin suoraan vain varhaiskasvatuksen kandidaatintutkinto, ja kyseinen tutkinto ei välttämättä olisi riittävä muilla aloilla kuin varhaiskasvatuksessa työskentelyyn. Lisäksi tutkittavien omat odotukset varhaiskasvatusalasta ovat saattaneet vaikuttaa heidän ajatuksiinsa alalta poistumisesta, jos he ovat esimerkiksi kokeneet, että todellisuus päiväkodissa työskentelyssä ei olekaan vastannut heidän odotuksiaan. Toisaalta lähes kaikki tutkittavista vaikuttivat tiedostavan hyvin varhaiskasvatusalan realiteetit ja tuntuivat painottavan sitä, että alanvaihto ei välttämättä johtuisi niistä, tai ainakaan mistään yksittäisestä seikasta, kuten kiireestä tai resurssipulasta. Todennäköisesti työntekijöiden alalta poistuminen onkin monen asian summa, johon vaikuttaa niin alalta poistuva yksilö kuin se

työpaikka, missä hän sattuu työskentelemään. Samoin alalta poistumiseen voivat vaikuttaa alalla vallitsevat yleiset ongelmat, kuten alhainen palkkataso ja esimerkiksi päiväkotien vaikeus löytää sijaisia sairauspoissaolojen ajaksi.

Lisäksi tutkimus on toteutettu koronapandemian aikana, ja on mahdotonta täysin sanoa, millä tavalla pandemia saattaa mahdollisesti vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyteen ja minäpystyvyyteen sekä niiden kautta heidän motivaatioonsa poistua varhaiskasvatusalalta. Eräs tutkittava esimerkiksi mainitsi suoraan miettineensä pandemian alussa kuinka mukavaa olisi jäädä etätöihin, kun kaikki muutkin hänen ympärillään tuntuvat tekevän niin, mutta varhaiskasvatuksen opettajan työssä etätyöskentely on kuitenkin lähes mahdotonta. Toisaalta pandemia on siis voinut vähentää varhaiskasvatuksen opettajien motivaatiota pysyä alalla, koska varhaiskasvatusala ei samalla tavalla pysty tarjoamaan työntekijöilleen joustavia työskentelyn muotoja kuin monet muut alat. Varhaiskasvatusala on kuitenkin erittäin pysyvä työala moneen muuhun alaan verrattuna. Vaikka kukaan tutkittavista ei suoraan maininnutkaan olevansa tyytyväinen siihen, että heillä kuitenkin on riittänyt töitä ja työpaikka on pysynyt samana pandemiankin aikana, on se nähtävästi kuitenkin yksi suuri etu varhaiskasvatusalalla nykyisessä pandemiatilanteessa moneen muuhun alaan verrattuna. On kuitenkin mahdollista, että koronapandemia on voinut vaikuttaa joidenkin tutkittavien aikeisiin poistua varhaiskasvatusalalta. Opettajien psykologinen hyvinvointi, johon pandemialla todennäköisesti on ollut vaikutusta, ja työtyytyväisyys ovat kuitenkin tärkeitä tekijöitä opettajien alalta lähtemisen ehkäisyssä (McInerney, Korpershoek, Wang & Morin 2018). Voisikin siis olla mielekästä tulevaisuudessa tutkia, miten pandemia on vaikuttanut opettajien työtyytyväisyyteen ja alaan sitoutumiseen.

7.5 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet

Toivon, että tutkimukseni tuloksia voitaisiin hyödyntää uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyden ja minäpystyvyyden parantamiseksi, mikä puolestaan voisi parantaa heidän sitoutumistaan

varhaiskasvatusalaan. Varhaiskasvatusalan työntekijäpulan ja laadukkaan varhaiskasvatuksen laadun säilyttämisen vuoksi olisi tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettei alalta poistuisi päteviä opettajia erinäisten ongelmien vuoksi, johon on mahdollista vaikuttaa niin yksittäisten päiväkotien tasolla kuin laajemmaltikin kansallisten päättäjien toimesta. Eräs idea uusien varhaiskasvatuksen opettajien työhön sitoutumisen edistämiseksi, mikä on tullut esiin aiemmissa tutkimuksissa (mm. Darling-Hammond 2003; Kirby 2011) ja myös tämän tutkimuksen haastatteluissa, on uusien opettajien mentorointi.

Opettajauran alkuvaiheessa ei Suomessa järjestetä juurikaan mentorointia tai anneta tukea. OECD:n kyselyn mukaan esimerkiksi suomalaisista yläkoulunopettajista vain kolme prosenttia sai mentorointia uransa alkuvaiheessa (Paronen & Lappi 2018, 27) ja tämän luvun voi olettaa olevan vielä alhaisempi alemmilla koulutusasteilla, vaikkakin asiaan on alettu kiinnittää huomiota viime vuosina. Tätä vaihetta olisi siis hyvä tukea entistä enemmän ja kuulla uransa aloittelevilta opettajilta, mitkä tekijät voisivat parantaa heidän työtyytyväisyyttään ja siten työhön sitoutumistaan. Aiemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa onkin todettu uran alkuvaiheen mentoroinnin ja kaikenlaisen sosiaalisen tuen mahdollisesti tukevan uusien opettajien työhön sitoutumista ja alalla pysyvyyttä heidän pystyvyyden kokemustensa vahvistamisen kautta (Huang, Liu & Shiomi 2007).

Lisäksi mentoroinnin eri osa-alueet eli esimerkiksi taitavien opettajien observointi, palautteen saaminen kokeneemmilta opettajilta ja kannustava ilmapiiri myös lisäävät opettajien minäpystyvyyttä eli heidän tunnettaan siitä, että he pärjäävät, mikä myös edesauttaa heidän työhönsä sitoutumista (Hanuscin & Lee, 2008). Kokeneempien kollegoidensa tuen lisäksi uransa alussa olevat opettajat hyötyisivät suuresti myös vahvemmassa johtajuudesta (Kirby 2011). Myös Suomessa olisi hyvä saada enemmän tutkimustietoa aiheesta, mikä voisi helpottaa jo olemassa olevan mentorikoulutuksen suunnittelua ja järjestämistä ja antaa uusia ideoita jatkotutkimuksille.

Jatkossa uransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työhön sitoutumista voisi tutkia erilaisilla tutkimusmenetelmillä ja –asetelmilla, kuten kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin. Tällöin olisi mahdollista tutkia luotettavammin ja suuremmilla tutkimusjoukoilla erilaisia tekijöitä, kuten työtyytyväisyyttä ja minäpystyvyyttä, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksen

opettajien työhön sitoutumiseen. Myös pitkittäistutkimukset varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyydestä, työtyytyväisyydestä ja sitoutumisesta alaan voisivat lisätä ymmärrystä tekijöistä, jotka olisi tärkeä huomioida varhaiskasvatusalan vetovoiman lisäämiseksi. Voitaisiin esimerkiksi tutkia, kuinka moni alalta poistumisen ajatuksia ilmaiseva opettaja todellisuudessa poistuu varhaiskasvatusalalta muutaman vuoden sisään opettajaksi valmistumisestaan, ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet hänen päätökseensä.

Tulevissa tutkimuksissa voisi olla relevanttia keskittyä myös syvällisemmin pelkästään minäpystyvyyden vaikutukseen opettajien alaan sitoutumisessa. Minäpystyvyyttä ei olekaan tutkittu suomalaisissa tutkimuksissa varhaiskasvatuksen opettajien alalta poistumisessa. Kansainvälisissä tutkimuksissakaan minäpystyvyyttä ei ole tutkittu juurikaan varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, vaikka ylipäätään opettajiin liittyvää tutkimustietoa minäpystyvyydestä tai opettajapystyvyydestä löytyykin (mm. Kirby 2011; Woolfolk & Hoy 1990; Woolfolk & Hoy 2000). Myös aiheeseen liittyvän interventiotutkimuksen toteuttaminen voisi olla mielenkiintoista, jos esimerkiksi tunnistetaan yksittäinen päiväkotitoiminta, jossa moni opettaja pohtii alanvaihtoa ja pyritään muuttamaan kyseisen työpaikan työkäytäntöjä opettajien työtyytyväisyyttä tukeviksi. Lisäksi varhaiskasvatuksen opiskelijoiden ja erityisesti koulutuksen ja sen laadun vaikutusta alalta poistumisen aikeisiin voisi olla myös relevanttia tutkia. Tällöin voitaisiin mahdollisesti tunnistaa, onko jo varhaiskasvatuksen opiskelijoiden ajatuksissa havaittavissa alalta poistumisen aikeita, jotka vain vahvistuvat heidän siirtyessään työelämään.

8 LÄHTEET

- Abu Taleb, T. F. (2013). Job satisfaction among Jordan's kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal* 41, 143–152. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0526-9>.
- Anari, N. N. (2011). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning* Vol. 24(4), 256–269.
- Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, Vol. 60(3), 229–244.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95(4), 821–832.
- Cassidy, D. J., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., Hegde, A. V., & Shim, J. (2011). The day-to-day reality of teacher turnover in preschool classrooms: an analysis of classroom context and teacher, director, and parent perspectives, *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 1–23. : <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533118>

- Cocorada, E., Pavalache-Ilie, M., Luca, M. R., Cazan, A.-M., & Truță, C. (2015). Work satisfaction and teaching style with Romanian teachers. *Bulletin of the Transilvania University of Brașov Series VII: Social Sciences, Law*. Vol. 8 (57), 17–30.
- Cumming, T. (2016). Early childhood educators' well-being: an updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal* 45, 583–593.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.
- Edinger, S. K. & Edinger, M. J. (2018). Improving teacher job satisfaction: the roles of social capital, teacher efficacy, and support. *The Journal of Psychology* 152(8), 573–593
<https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1489364>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hanuscin, D. L., & Lee, M. H. (2008). Mentoring new teachers. *Science and Children*, 45(9), 56–57.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530–1543.
- Huang, X., Liu, M., & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality*, 35(5), 707–716.
- Hudson, T. (2009). *New teacher job dissatisfaction and attrition from 1983-2005: a meta-analysis*. Saint Louis University.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamiseen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2017:30.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>,

luettu 10.4.2021.

- Kartika, G. & Purba, D. E. (2018). Job satisfaction and turnover intention: the mediating effect of affective commitment. *Psychological Research on Urban Society*, Vol. 1(2), 100–106.
- Kirby, D. (2011). Self-efficacy and job satisfaction of early career elementary school teachers: A mixed methods study. University of Phoenix.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S.-K. (toim.) (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Kusma, B., Groneberg, D. A., Nienhaus, A., & Mache S. (2012). Determinants of day care teachers' job satisfaction. *Central European Journal of Public Health*, 20(3), 191–198.
- Liu, S. (2012). The influences of school climate and teacher compensation on teachers' turnover intention in China. *Educational Psychology*, 32(5), 553–569. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.691074>
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47.
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H. & Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education* 71, 145–158.
- 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*. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–89.
- Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction among Teachers during Times of Burnout. *Vikalpa* 37(2), 43–60.
- Nislin, M. A., Sajaniemi, N. K., Sims, M., Suhonen, E., Maldonado Montero, E. F., Hirvonen, A. & Hyttinen, S. (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>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L. & Kalliala, M. (2015). From university to working life: An analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years: An International Research Journal*, 35 (2), 197–210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Paronen, P. & Lappi, O. (2018). *Finnish teachers and principals in figures*. Finnish National Agency for Education. Helsinki: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Pamu, R. M. (2010). Early career teachers' quit intentions: implications for teacher education. *International Journal of Educational Management*, 24(6), 478–491.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus> (Viitattu 10.4.2020.)
- Sak, R. (2018). Gender differences in Turkish early childhood teachers' job satisfaction, job burnout and organizational cynicism. *Early Childhood Education Journal*, 46, 643–653 <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0895-9>
- Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications Ltd.
- 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*, 36(2), 132–147. : <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1115390>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27, 1029–1038.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, Vol. 68(2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796.
- Vancouver, J. & Kendall, L. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 91(5), 1146–1153.
- Varto, J. (2005). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vartiainen, M. (2017). Johdanto - Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–27.
- Warr, P. B. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology* 63, 193–210.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173–194. [http://dx.doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)
- Weiqi, C. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 17–31.

- Woolfolk, A. E., & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82(1), 81–91.
- Woolfolk Hoy, A. E. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Session 43:22, Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, April 28, 2000.

LIITTEET

Haastattelurunko

Taustatiedot:

- Syntymävuosi
- Valmistumisvuosi
- Koulutus
- Työkokemus

Teema 1: Yleisiä käsityksiä työtyytyväisyydestä (liittyy tutkimuskysymykseen: Millaisten tekijöiden uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat vaikuttavan heidän työtyytyväisyyteensä ja työhön sitoutumiseensa? Teoreettisena viitekehyksenä työtyytyväisyyden käsite.)

- Miten määrittelisit työtyytyväisyyden?
- Mitä työtyytyväisyys tarkoittaa sinulle päivittäisessä työssäsi?
- Mikä työsi osa-alue saa sinut erityisesti tuntemaan työtyytyväisyyttä?
- Mikä työsi osa-alue aiheuttaa työtyyttymättömyyttä?

Teema 2: Työtyytyväisyyden parantaminen (liittyy tutkimuskysymykseen: Miten uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että heidän työtyytyväisyyttään ja työhön sitoutumistaan voitaisiin parantaa?)

- Mitkä tekijät edistävät työtyytyväisyyttäsi?
- Onko työpaikallasi kiinnitetty huomiota työtyytyväisyyden parantamiseen? Jos on, miten? Jos ei, miten mielestäsi siihen voitaisiin kiinnittää huomiota?
- Miten pystyt itse henkilökohtaisesti edistämään työtyytyväisyyttäsi?
- Miten työtyytyväisyyttä voitaisiin parantaa työpaikkasi kontekstissa tai laajemmin esimerkiksi päättäjien tasolta?

Teema 3: Minäpystyvyyden merkitys työtyytyväisyyteen (liittyy tutkimuskysymykseen: Millaisten tekijöiden uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat vaikuttavan heidän työtyytyväisyyteensä ja työhön sitoutumiseensa? Teoreettisena viitekehyksenä minäpystyvyyden käsite.)

- Jos kohtaat työssäsi haasteita, koetko pystyväsi selviytymään niistä?
- Mitä teet, jos kohtaat työssäsi haasteita?
- Saatko työyhteisössäsi kannustusta tai palautetta työsuorituksestasi?
- Millaisina koet stressaavat tilanteet työpaikallasi? (esimerkiksi haasteina, kehittymisen paikkoina, lamaannuttavina tms.)

Teema 4: Sitoutuminen alaan (liittyy tutkimuskysymykseen: Millaisten tekijöiden uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat vaikuttavan heidän työtyytyväisyyteensä ja työhön sitoutumiseensa?)

- Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että haluat jatkaa varhaiskasvatusalalla?
- Mitkä tekijät (mahdollisesti) vaikuttavat siihen, että haluaisit lähteä varhaiskasvatusalalta?
- Vaikuttaako saamasi koulutus siihen, kuinka sitoutunut olet varhaiskasvatusalaan?
- Mitkä tekijät edistäisivät sitoutumistasi varhaiskasvatusalaan?