

ESIOPETTAJAN TYÖSTRESSI
JA PYSTYVYYSUSKOMUKSET

Petri Rähä

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2007

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Räihä, P. 2007. Esiopettajan työstressi ja pystyvyysuskomukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 66 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia esiopettajan työhön liittyviä stressi- ja työuupumuskokemuksia ja pystyvyysuskomuksia sekä näiden yhteyttä toisiinsa ja taustatekijöihin. Taustatekijöinä olivat esiopettajien työkokemuksen määrä, esiopetusryhmän lasten lukumäärä sekä se, toimiko esiopettaja koulun vai päiväkodin yhteydessä olevassa esiopetusryhmässä. Tutkimus oli osa Alkuportaati –tutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alussa). Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, johon vastasivat yhden kunnan 16 esiopettajaa.

Tulosten mukaan esiopettajat kokivat keskimäärin vain vähän stressiä. Stressi liittyi hieman vahvemmin työn vaatimiin ponnisteluihin (esim. työn vaatimusten kasvu ja vastuullisuus) kuin työn sisältämien palkkioiden puutteeseen (esim. alhainen palkkatarvitulos). Pystyvyysuskomusten osalta aineistosta nousi kaksi ulottuvuutta: esiopettajan yleinen ja opetuksellinen pystyvyys. Yleistä pystyvyyttä edustivat vahvimmin kokemukset siitä, että työyhteisön säännöt ja käytänteet tukevat työtä ja että oma koulutus ja kokemukset ovat riittävät opettajuuden toteuttamiseen. Vähiten yleistä pystyvyyttä koettiin koulutuksen riittävydessä lasten oppimisongelmien käsittelemiseen. Opetuksellisessa pystyvyydessä nousi esiin kokemus omasta kyvykkyydestä opettaa käsitteitä siten, että opetuksen vaikutus on nähtävissä oppilaiden etenemisessä.

Stressin ja pystyvyyden yhteyksiä tarkasteltaessa havaittiin melkein merkitsevä yhteys yleisen pystyvyyden ja stressiä aiheuttavien työn vaatimusten välillä siten, että suurempi työn kuormittavuus oli yhteydessä heikompiin yleisiin pystyvyysuskomuksiin. Taustamuuttujien osalta työkonteksti vaikutti siten, että päiväkodissa esiopettajat kokivat yleisen pystyvyyden melkein merkitsevästi alhaisemmaksi kuin koulussa työskentelevät. Ilmeni myös suuntaa antava tulos, jonka mukaan pienempi ryhmän lasten lukumäärä voisi olla yhteydessä alhaisempaan työn vaatimukseen liittyvään stressiin. Myös esiopetuksessa on siten syytä kiinnittää huomiota työn kuormittavuuteen sekä yksilöllisiin tapoihin kohdata stressiä ja edesauttaa pystyvyysuskomusten ja työhön liittyvien käsitysten suotuisaa kehitystä.

AVAINSANAT: esiopetus, esiopettaja, stressi, kuormittavuus, työuupumus, pystyvyys, elämänhallinta

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 STRESSI JA TYÖUUPUMUS	6
2.1 Stressiä koskevia määritelmiä ja malleja.....	6
2.1.1 Keskeiset käsitteet	6
2.1.2 Stressi reaktiona	7
2.1.3 Stressin kokemus	8
2.1.4 Selviytymiskeinot.....	8
2.2 Työhön liittyvä stressi	9
2.2.1 Työstressin malleja.....	9
2.2.2 Työuupumus.....	15
3 ESIOPETTAJAN TYÖN PIIRTEET JA KUORMITTAVUUS	19
3.1 Esiopetustyön luonnehdintaa.....	19
3.2 Esi- ja alkuopetuksen opettajien työhön liittyviä stressitekijöitä	21
4 PYSTYVYYS STRESSIIN YHTEYDESSÄ OLEVANA TEKIJÄNÄ	23
4.1 Pystyvyyssuskomukset osana elämänhallintaa.....	23
4.2 Opettajan pystyvyyssuskomukset ja niiden yhteydet työstressiin	27
5 TUTKIMUSONGELMAT	33
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	34
6.1 Tutkittavat	34
6.2 Menetelmät.....	35
6.3 Aineistoanalyysi	38
7 TULOKSET	40
7.1 Stressi ja työuupumus.....	40
7.1.1 Työn kuormittavuus ponnistelujen ja palkkioiden kautta arvioituna	40
7.1.2 Arviot yleisestä stressistä ja työuupumuksesta	41
7.2 Pystyvyyssuskomukset	43
7.3 Stressin ja pystyvyyden yhteydet	45
8 POHDINTA	48
8.1 Tutkimuksen päätulokset.....	48
8.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkoasteet.....	51
LÄHTEET.....	57
LIITE 1 Esiopettajan kyselystä käytetyt osakokonaisuudet.....	63

1 JOHDANTO

Työllä on tärkeä merkitys ihmisen terveydelle ja hyvinvoinnille. Työ tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen ja sen avulla voidaan rakentaa myönteistä kokemusta itsestä sosiaalisen verkoston jäsenenä. Työn tekemiseen saattaa kuitenkin liittyä myös joitakin uhkakuvia ja aina työhön liittyvät kokemukset eivät ole pelkästään myönteisiä (Siegrist, Starke, Chandola, Godin, Marmot, Niedhammer & Peter 2004, 1483). Uhkakokemusten taustalta voidaan löytää erilaisia tekijöitä, mutta useimmat niistä ovat seurausta työtehtävien luonteen pidempiaikaisesta muutoskehityksestä. Työn luonne on muuttunut erityisesti viimeisen vuosikymmenen aikana. Harva työ määritellään enää pelkästään fyysisten, vaan yhä enemmän psyykkisten ja emotionaalisten vaatimusten kautta. (Siegrist ym. 2004, 1483.)

Työstressi on työtehtävistä selviytymiseen vaikuttava tekijä ja samalla osa laajempaa työhyvinvoinnin käsitettä. Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan työ- ja toimintakykyyn sekä hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä myös terveysriskeihin ja työssä kuormittumiseen (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005). Stressi määritellään tyypillisesti Lazaruksen ja Folkmanin (1984) kognitiiviseen tilanearviointiin perustuvan teorian mukaan. Työyhteisössä ilmenevää stressiä lähestyttiin tässä tutkimuksessa Karasekin (1979) ja Siegristin (1996; 2004) työstressimalleilla, joista jälkimmäinen kuvaa stressin aiheutuvan ponnistelujen ja vastineitten välisen epäsuhtan seurauksena (ERI-malli). Opettajan työtä kuvaavia työhyvinvointi- ja stressitutkimuksia on tehty melko runsaasti, mutta tutkimukset ovat tavallisesti olleet leikkaustutkimuksia ja keskittyneet pääasiassa pelkästään stressitekijöihin ja -reaktioihin (Salo 2002, 20). Opettajan stressi- ja uupumuskokemuksia on lähestytty mm. yksilön ja työyhteisön tasolta sekä työn ulkopuolisilta tasoilta (Sonntag & Frese 2003). Tässä tutkimuksessa keskityttiin esiopettajan työn kannalta keskeisiin yksilö- ja työympäristönäkökulmiin.

Psykologisen tutkimustiedon lisääntymisen myötä ihmisen terveystäytymisessä on huomioitu yhä enemmän yksilön psykologisia prosesseja, kuten yleisiä hallinnan

käsityksiä (Karasek & Theorell 1990). Työn kuormitustekijöiden hallinnan ja vaikuttamisen mahdollisuuden katsotaan vaikuttavan suotuisasti stressin kokemuksiin, kun taas puutteelliset mahdollisuudet lisäävät stressioireiden määrää (Sosiaali- ja terveysministeriö 2005). Työstressin kokemus puolestaan selittää hallinnan tunteen alenemista (Karasek & Theorell 1990). Opettajan stressiä käsittelevien tutkimusten heikkoutena on pidetty käsitteiden (mm. stressi ja selviytymiskeinot) sekä teorioiden runsautta sekä tutkimusperinteen poikkileikkaavaa ja itseään toistavaa luonnetta, kun tutkittava ilmiö on dynaaminen, yksilöllinen ja inhimillinen (Salo 2002, 54).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin työstressin lisäksi esiopettajan pystyvyysuskomuksia, joiden ajatellaan muodostuvan hallinnankokemusten perusteella. Pystyvyysuskomukset perustuvat aikaisempiin kokemuksiin siitä, miten toimimalla voi onnistua ja selviytyä haasteista (Bandura 1995). Banduran (1995) teorian mukaan pystyvyysuskomukset säätelevät ihmisen toimintaa kognitiivisen, motivationaalisen, affektiivisen ja valinnan prosessien kautta vaikuttaen mm. yksilön ajatteluun, psyykkiseen hyvinvointiin ja toiminnan suuntautumiseen. Gibsonin ja Dembon (1984) mukaan opettajan korkea pystyvyysuskomus viittaa kykyyn toteuttaa haluttuihin saavutuksiin tähtäävää käyttäytymistä. Pystyvyysuskomukset yhdistyvät tässä tutkimuksessa stressikokemuksiin pääasiassa persoonallisuuteen liittyen terveyttä edistävästä näkökulmasta (Vuorio 1996).

Tämän tutkimuksen *ensimmäisenä* tavoitteena oli selvittää, missä määrin esiopettajat kokivat stressiä työn vaatimusten ja työstä saamansa arvostuksen ja palkkioiden suhteen ja missä määrin he raportoivat työuupumusta. *Toiseksi* tarkasteltiin esiopettajien pystyvyysuskomuksia keskiarvojen tasolla. *Kolmanneksi* tutkittiin, millaisia yhteyksiä voitiin löytää esiopetustyön stressikokemusten ja pystyvyysuskomusten väliltä. *Neljänneksi* haluttiin selvittää, miten työstressi ja pystyvyysuskomukset olivat yhteydessä erilaisiin esiopettajan työn taustatekijöihin. Taustatekijöinä tutkittiin sitä, toimiko esiopettaja koulun vai päiväkodin yhteydessä olevassa esiopetusryhmässä, esiopetusryhmän lasten lukumäärää sekä esiopettajien työkokemuksen määrää. Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat (n=16) työskentelivät Keski-Suomen alueella sijaitsevassa kunnassa.

2 STRESSI JA TYÖUUPUMUS

2.1 Stressiä koskevia määritelmiä ja malleja

2.1.1 Keskeiset käsitteet

Stressiä on tutkittu paljon eri tieteenaloilla, mm. sosiologian, psykologian, fysiologian ja lääketieteen alueilla, käyttäen eri lähestymistapoja (Lazarus & Folkman 1984, 21). Lazaruksen ja Folkmanin (1984) klassisen määritelmän mukaan stressi voidaan selittää ulkoisten ja sisäisten vaatimusten ja yksilön voimavarojen epäsuhtana. Stressin synty edellyttää stimuloivia tekijöitä, esimerkiksi ympäristön tiettyjä tilanteita, jotka muodostuvat yksilölle stressitekijäksi. Ne tulevat merkityksellisiksi stressikokemuksiksi vasta yksilön reagoinnin kautta. (Lazarus & Folkman 1984, 21). *Stressitekijä* voidaan kuvata kuormittavaksi tapahtumaksi tai tilanteeksi eli ärsykkeeksi. Koska stressitekijät ovat yksilöllisiä, ne aikaansaavat erilaisia tapoja reagoida ärsykeeseen. *Stressireaktiot* puolestaan viittaavat joko fysiologisiin tai psykologisiin vasteluihin, jotka ilmenevät yksilössä reaktion jälkeen. Saman vasteen voivat saada aikaan useammat erilaiset stressitekijät. (Kinnunen & Feldt 2005, 14.)

Stressitekijöiden ja stressireaktioiden lisäksi huomiota on kuitenkin kiinnitetty myös yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen (ks. Cooper, Deve & Driscoll 2001; Kinnunen & Feldt 2005, 14; Sonnentag & Frese, 2003). Stressin mallintaminen yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena liittyy stressitekijät ja reaktiot yhteiseen tarkastelunäkökulmaan. Tämän tutkimussuuntauksen kenties merkittävimmät tutkimukset liittyvät Lazaruksen ja Folkmanin (1984) kognitiiviseen tilannearviointiin. Kinnunen ja Feldt (2005, 17) kuvaavat tähän lähestymistapaan nojaten stressin syntyvän tilanteissa, jossa yksilö arvioi voimavarojensa olevan riittämättömiä. Kivimäki (1996) katsoo vuorovaikutteisen lähestymistavan kuvaavan hyvin stressin ja persoonallisuuden yhteyttä, koska stressiprosessissa pyritään huomioimaan henkilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus sekä psykologiset, vuorovaikutukseen liittyvät prosessit (Kivimäki 1996, 7-13). Esiopetustyön vuorovaiku-

tuksellinen luonne suuntaa tutkimustani tarkastelemaan stressiä tästä lähestymistävasta.

2.1.2 Stressi reaktiona

Arkisessa kielenkäytössä stressireaktio yhdistetään tavallisesti kokemukseen siitä, että jokin asia huolettaa, vaivaa tai painaa mieltä. Stressitila ei kuitenkaan viittaa pelkästään tunne-elämykseen (emootioon), vaan kokonaisuuteen, johon kuuluvat esim. ihmisessä tapahtuvat neurofysiologiset muutokset, erityinen käyttäytymisvalmius sekä koko prosessia aktivoivat tai siihen myöhemmin vaikuttavat kognitiiviset arvioinnit. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 164.) Stressiä on tarkasteltu psykologisen lähestymistavan rinnalla tai sijaan myös fysiologiselta puolelta, jossa tunteisiin perustuva tulkinta jää vähemmälle huomiolle. Hans Selyen (1976) tulkinnan mukaan stressiä voidaan pitää elimistön epäspesifinä reaktiona mihin tahansa ulkopuolelta tulleeseen ärsykkeeseen. Stressin syntymisen kannalta on samantekevää, onko stressin laukaissut tilanne tai ärsyke ollut ihmiselle epämiellyttävä tai miellyttävä. Elimistöllä herää tarve haasteelliseksi koetun tilanteen jälkeen palautua normaalitilaan. (Selye 1976, 24-28). Kirjallisuudessa Selyen lähestymistavan on katsottu painottavan yksilön fysiologista reagointia ilman ärsykkeen merkityksen subjektiivista arviointia (Kinnunen 1993, 66) ja edustavan melko teknistä tulkintaa stressistä (Lazarus & Folkman 1984, 2).

Stressireaktioiden vaikutuksia on eroteltu niiden keston (lyhyt- ja pitkäaikaiset) ja ilmenemistasojen mukaan (yksilö-, työ-, organisaatioyksikkö- ja työn ulkopuolinen taso) (ks. Sonnentag & Frese 2003). Yksilötasolla stressi voi vaikuttaa esim. fysiologisiin reaktioihin, mielialamuutoksiin, kognitiivisiin reaktioihin tai yleiseen suoriutumistasoon (Kinnunen & Feldt 2005, 15-16). Työtasolla stressin vaikutukset voivat ilmetä esim. työpaikan ihmissuhteissa tai työhön sitoutumisessa. Pidemmällä aikajaksolla työstressi saattaa aiheuttaa yleistä hyvinvoinnin heikkenemistä, erilaisia sairauksia, halua vaihtaa työpaikkaa tai se voi näkyä työntekijän lisääntyneinä sairauspoissaoloina. (Kinnunen & Feldt 2005, 15-16). Stressin vaikutuksia ihmiseen voidaan ymmärtää vielä syvemmin, mikäli stressin kokemiseen liitetään kognitiivinen tulkinta.

2.1.3 Stressin kokemus

Kognitiivinen tulkinta on avainasemassa stressin kokemisessa, koska yksilö luo tiedollisen tulkinnan kautta merkityksen tilanteille (Kinnunen ja Feldt 2005, 17). Stressikokemuksissa yksilö luo emootioille merkityksen arvioimalla, usein tiedostamattakin, tunteita yleisen tiedollisen pääoman ja maailmankuvan pohjalta (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2004, 166). Lazarukseen (1984) nojaten Kinnunen ja Feldt (2005) kuvaavat merkitysten rakentumista kahdenlaisen arvioinnin kautta. Ensisijaisessa, primaarissa, arvioinnissa yksilö määrittelee tilanteen arvon ja vaikuttavuuden itselleen tulkitsemalla sen joko menetyksenä, uhkana tai haasteena. Uhkaan liittyvät arviot käynnistävät toissijaisen, sekundäärisen, arvioinnin, jossa yksilö kartoittaa voimavarojaan tilanteista selviytymiseksi. Yksilö muuttaa ja mukauttaa kognitioitaan ja käyttäytymistään jatkuvasti stressitilanteista toiseen. (Kinnunen & Feldt 2005, 17; ks. myös Pasanen 2001, 96.)

Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 21) kognitiivinen määritelmä korostaa stressin kokemuksen muodostuvan ihmisen ja ympäristön suhteessa. Tämä näkökulma huomioi sekä ihmisen yksilöllisyyden että ympäristön tapahtumien luonteen, jolloin stressin ei nähdä enää aiheutuvan pelkästään tietystä (ulkoisesta) järjestelmästä, vaan yksilön resurssien ja ympäristön välisen, arvioivan stressiprosessin välityksellä. Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 25) mukaan stressitilanteessa tunteen määrittäminen on yksilöllä nopea, intuitiivinen ja tiedostamaton prosessi. Kognitiivinen tulkinta ei tutkijoiden mukaan ennusta merkittävästi stressistä selviytymistä, mutta yksilön tapa arvioida kohtaamiaan asioita vaikuttaa niistä tehtyihin tulkintoihin ja edelleen selviytymiskeinojen käyttöön (Lazarus & Folkman 1984, 44-45).

2.1.4 Selviytymiskeinot

Selviytymisellä tai selviytymiskeinojen käytöllä viitataan yksilön ponnisteluihin vaatimusten, kuormittavien tai voimavarat ylittävien tilanteiden hallitsemiseksi (Lazarus & Folkman 1984, 112). Englanninkielisessä kirjallisuudessa on käytetty coping – käsitettä paitsi stressin yhteydessä, myös lähtökohtana kasvatuksellisissa ohjelmissa ja psykoterapiassa jo monen vuosikymmenen ajan (Folkman & Lazarus 1991, 189).

Koska selviytymiskeinot eivät ole tutkimuksen varsinaisena kohteena, niitä tarkastellaan alla vain suppeasti. Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 142) mukaan kognitiivista stressinlähestymistapaa, jossa yksilön selviytymistä tarkastellaan prosessina, luonnehtivat seuraavat kolme asiaa: 1) huomion kohteena on yksilön todellinen toiminta ja tulkinnat tilanteessa, eivät yksilölliset piirteet, 2) selviytyminen on aina sidoksissa kulloiseenkin tilanteeseen, 3) selviytyminen prosessina sisältää ajatuksen siitä, että yksilön selviytymiseen tähtäävä toiminta ja tulkinnat muuttuvat. Coping -prosessi ei ole sattumanvaraista, vaan tarkoituksellista ja yhtäjaksoista arviointia molemminsuuntaisesti yksilön ja ympäristön välillä. (Lazarus & Folkman 1984, 142.)

Lazarus ja Folkman (1984) ovat jaotelleet voimavaroina toimivat stressinkäsittelykeinot ongelma- ja tunnesuuntautuneisiin keinoihin. Ongelmasuuntautuneilla keinoilla tarkoitetaan yksilön pyrkimystä ratkaista stressiä aiheuttava tilanne. Tunnesuuntautuneet keinot eivät sen sijaan kohdistu suoraan tilanteeseen tai sen muuttamiseen, vaan ilmenneiden ongelmallisten emootioiden lieventämiseen. (Feldt, Mäkikangas & Kokko 2005, 83.) Stressiteoriassa on alettu yhä enemmän korostamaan ulkoisten tekijöiden ohella yksilöllisten stressinhallintakeinojen roolia (Kinnunen 1993, 69). Stressinhallintakeinot vaikuttavat stressiin vähentämällä stressitilanteiden määrää tai lieventävät niiden kokemista (Antonovsky 1979, 111-112), vaikka niiden perusteella ei voida tehdä suoria tulkintoja stressistä selviytymisestä (Lazarus & Folkman 1984, 120; Pasanen 2001, 96). Pasanen (2001, 96) mukaan selviytymisstrategioiden onnistuneeseen käyttöön vaikuttaa kontekstin lisäksi yksilön luoma ainutlaatuinen tilannetulkinta. Strategian sopivuus näyttäytyy siis aina tilannekohtaisesti. Ihmiset käyttävät selviytymisstrategioita ”muuttaakseen” ympäristöä sellaiseksi, joka edistää emotionaalista hyvinvointia (Antonovsky 1979, 111).

2.2 Työhön liittyvä stressi

2.2.1 Työstressin malleja

Fysiologiseen stressireaktioon keskittyvien mallien (esim. Selye, 1976) jälkeen empiirisissä tutkimuksissa on viime aikoina sovellettu malleja, jotka käsittelevät kognitiivisen tilanearvioinnin sisältäviä stressikokemuksia. Alla esitellään lyhyesti kaksi

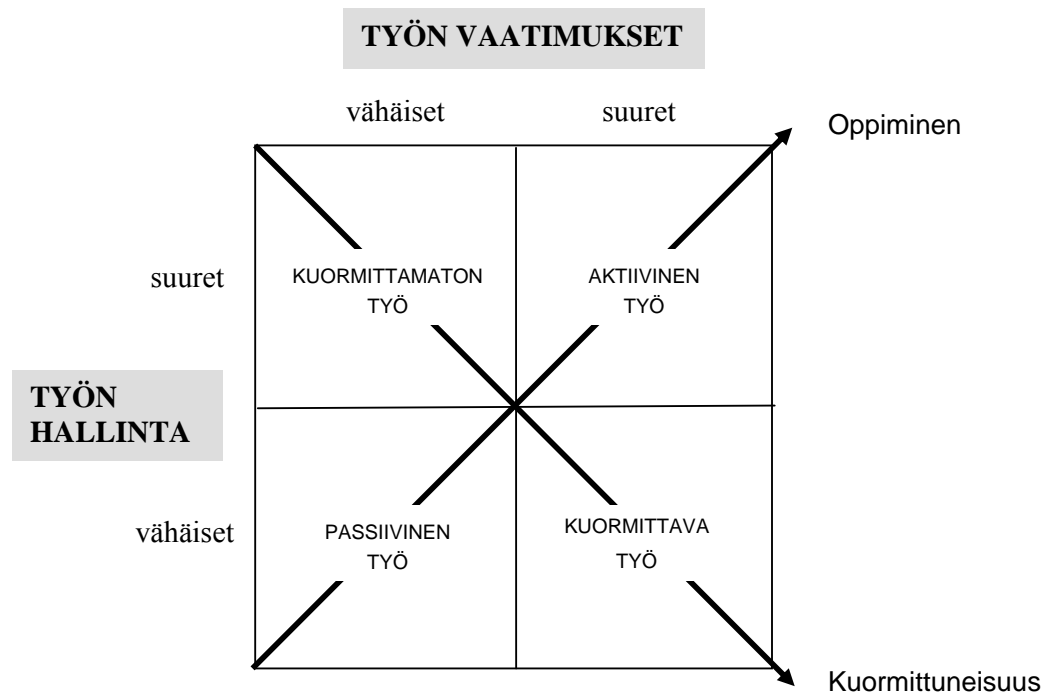
kansainvälisesti merkittävää työstressimallia, joissa yhdistyvät työhön liittyvät stressitekijät ja –reaktiot: Robert *Karasekin* (ks. Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990) *työstressimalli* sekä Johannes *Siegristin* (ks. Siegrist, 1996; Siegrist ym. 2004) kuvaus työstressin ulottuvuuksista, *ERI-malli*. Näistä jälkimmäiseen malliin pohjautavaa kyselymenetelmää käytettiin tämän tutkimuksen aineistonkeruussa esiopettajan työstressikokemusten osalta.

Uudemmissa työstressitutkimuksissa on painotettu stressitekijöiden ja reaktioiden vuorovaikutuksellista yhteyttä, jolloin selittäviä teoreettisia malleja voidaan kutsua interaktio- eli vuorovaikutusmalleiksi. Työstressiä kuvaavat mallit eivät käsittele varsinaisesti stressiä prosessina, vaikka niiden avulla yhdistetään stressitekijät ja –reaktiot. (Kinnunen & Feldt 2005, 18.) Sen sijaan mallit ovat ottaneet tarkastelun kohteeksi mm. tekijät, joiden välityksellä työelämän muutokset ja työn psykososiaaliset tekijät vaikuttavat terveyteen ja työkykyyn. Työstressin ajatellaan syntyvän voimavarojen vähäisyydestä suhteessa vaatimukseen, tai kun työ ei tyydytä keskeisiä odotuksia ja siihen liittyviä tarpeita. Stressi voi pitkittyä ja sen vaikutukset toimintakykyyn ja terveyteen voimistua, jos yksilö ei kykene muuttamaan stressitekijöitä, -reaktioita ja omaa työhön asennoitumista. (Gerlander, Saarinen & Kalimo 1995, 128.)

Karasekin (ks. Karasek, 1979, 288; Karasek & Theorell 1990, 16) työstressimalli (Job Demand-Control model, JDC) kuvaa, miten työn psykososiaalisilla piirteillä on vaikutusta yksilön terveyteen. Tämän mallin mukaan työn kuormittavuus ilmenee työn hallinnan ja työn vaatimusten keskinäisessä suhteessa. (Karasek & Theorell 1990, 31-32.) Työn hallinta kuvaa esim. työntekijän mahdollisuuksia vaikuttaa työoloihin ja työn sisältöön, osallistuvuuteen ja päätöksentekoon. Työn vaatimuksilla viitataan mm. työn määrälliseen ylikuormitukseen, aikapaineisiin ja rooliristiriitoihin. (Karasek & Theorell 1990, 31-32; Kinnunen & Feldt 2005, 18.) Haitalliset psykologiset kuormitustekijät, kuten uupumus, pelko ja masennus aktivoituvat silloin, kun työn psykologiset vaatimukset ovat liian korkeita ja työntekijän hallinta työtehtäviin on alhaista (Karasek & Theorell 1990, 31). Hallinnan tunne voi toimia selittäväänä tekijänä ympäristön vaatimusten ja niistä aiheutuvien stressikokemusten suhteen. Hallinnan kokemus ei vaikuta yksisuuntaisesti työstressiin, vaan psykologiset

vaatimustekijät selittävät myös hallinnan tunteen alenemista. (Karasek & Theorell 1990, 39-40.)

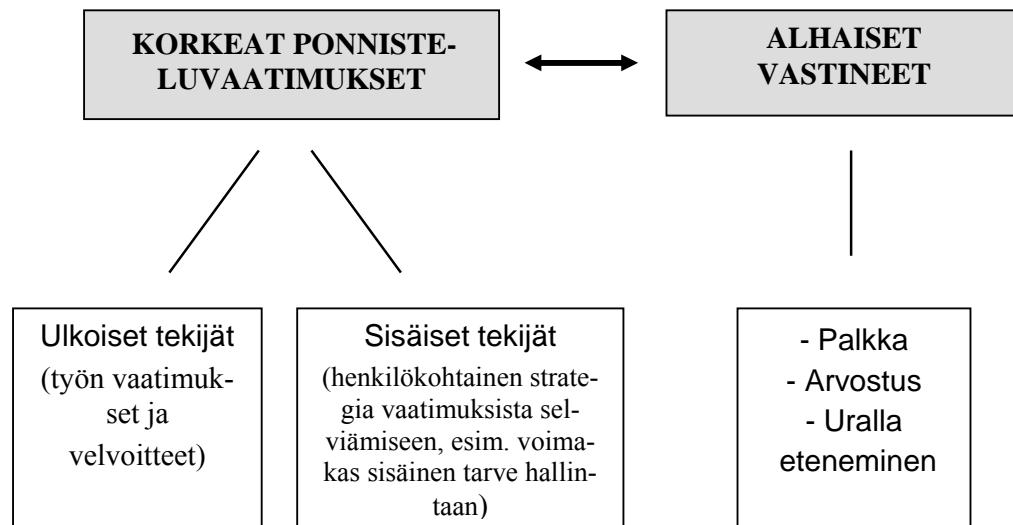
JDC-malli ja siihen sisältyvät kaksi työhyvinvointihypoteesia, kuormitus- ja aktiivisen oppimisen hypoteesit (ks. myös Verhoeven, Maes, Kraaij & Joekees 2003, 422), on kuvattu tarkemmin alla Kuviossa 1, joka on suomennos Karasekin (1979, 288) esittämästä kaaviosta. Malli sisältää jaottelun työstä sen mukaan, onko työ kuormittavaa, kuormittamatonta, passiivista vai aktiivista. Työhyvinvointia on asetettu selittämään kaksi nuolilla kuvattua hypoteesia. Kuormitushypoteesin mukaan työn korkeat vaatimukset ja vähäiset hallintamahdollisuudet altistavat työntekijää kuormittuneisuudelle, stressin kokemiselle ja stressiperäisille sairauksille. Kuormittamatonta työtä on päinvastoin kuvattu alhaisella vaatimustasolla ja runsailla hallintamahdollisuuksilla. Aktiivisen oppimisen hypoteesin mukaan stressioireita esiintyy tavallista vähäisemmin silloin kun työn vaatimustaso ja hallintamahdollisuudet ovat runsaat, vähäiset mahdollisuudet puolestaan voivat passivoida työntekijää. (Kinnunen & Feldt 2005, 18; Karasek & Theorell 1990, 31-34.) Aktiivista työtä on kuvattu korkean tason työsuorituksiksi, jossa työntekijä joutuu ponnistelemaan, mutta samalla hänellä on mahdollisuuksia vaikuttaa työhönsä. Tällainen työ edistää oppimisen lisäksi työmotivaatiota ja työssä kehittymistä. Passiiviseen työhön liittyy vähän vaatimuksia ja hallintamahdollisuuksia, mikä voi altistaa jo opittujen tietojen ja taitojen sekä työmotivaation heikentymiseen ja työssä kehittymisen vaikeuksiin. (Karasek & Theorell 1990, 35-38; Kinnunen & Feldt 2005, 19.) Pitkittyessään passiivinen työ voi johtaa psyykkisiin tai fyysisiin sairauksiin ja vaikuttaa koko persoonallisuuden kehitykseen sekä itsetuntoon (Karasek & Theorell 1990, 9, 31).



Kuvio 1 Työn vaatimukset ja vaikutusmahdollisuudet, JDC-malli (Karasek, 1979, 288)

Kinnusen ja Feldtin (2005) mukaan Karasekin (1979) työstressimallia on moitittu työn piirteiden liiallisesta yksinkertaistamisesta, koska se ei erottele esim. työn laadullista ja määrällistä kuormitusta. Lisäksi JDC -malli kuvaa liian kapea-alaisesti työntekijän persoonallisia ominaisuuksia, jotka voisivat olla kokemusten ymmärtämisen kannalta merkittäviä. Myös työn hallintaan liittyvien osatekijöiden, kuten esim. työn vaikutusmahdollisuuksien ja työn monipuolisuuden, samanarvoisuudesta on esitetty epäilyjä. (Kinnunen & Feldt 2005, 23.) Karasek on Theorellin (1990) kanssa myöhemmin laajentanut ja lisännyt mallin sovellettavuutta käytäntöön lisäämällä mm. sosiaalisen tuen merkityksen alkuperäiseen työstressimalliinsa. Sosiaalinen tuki viittaa työtovereiden tai esimiesten tukeen ja sen mukaanotto malliin nähtiin tärkeäksi, koska oli havaittu, että työn vaatimukset, työn hallinta ja sosiaalinen tuki yhdessä pystyvät ennustamaan suuren osan esim. depressio-oireiden vaihtelusta. (Karasek & Theorell 1990, 57-58.)

Toinen tunnettu työstressin ulottuvuuksien kuvaus on Johannes *Siegristin* (1996) sosiaalisen vastavuoroisuuden käsitteeseen perustuva ns. ERI-malli (Effort-Reward Imbalance). Kuviossa 2 esitetään suomennos kaaviosta, joka kuvaa työhön sijoitetun ulkoisten ja sisäisten ponnisteluvaatimusten sekä vastineiden (palkitsevuus) välistä epäsuhtaa. Ponnistelut ovat palkkioita suuremmat ja jonka seurauksena työolosuhteet koetaan kuormittavana ja työn stressivaikutus lisääntyy. (Siegrist 1996, 29-30; Siegrist ym. 2004, 1485.) Kinnunen ja Feldt (2005, 29-30) tulkitsevat Siegristin (1996) tarkoittavan ponnisteluilla työn vaatimus- ja velvollisuustekijöitä, kuten työhön sijoitettua energiaa ja aikaa. Vastineet puolestaan viittaavat työstä saatuun palkkaan, arvostukseen ja uralla etenemiseen. Siegrist (1996) on esittänyt kritiikkiä Karasekin mallia (1979) kohtaan, koska se jättää kuvaamatta riittävän täsmällisesti hallinnan käsitteen merkityksen työstressiprosessissa. Tämän lisäksi hän ehdottaa tarkastelun siirtämistä, ERI-mallin mukaisesti, hallinnasta palkitsemiseen, jolloin myös työolosuhteisiin ja työntekijään liittyvät hallinnan tarpeen asiat tulisivat täsmällisemmin huomioiduksi. (Siegrist 1996, 27-31.) Toisaalta Karasek ja Theorell (1990) huomauttavat heidän malliinsa sisältyvästä oppimisen ulottuvuudesta (Karasek & Theorell 1990, 14).



Kuvio 2 Ponnistelujen ja vastineitten välinen epäsuhta työssä, ERI-malli (Siegrist, 1996, 30)

Siegrist (1996) on esittänyt ERI-mallinsa sisältävän kaikkiaan kolme oletusta: 1) ulkoinen ERI-hypoteesi: voimakkaat ponnistelut yhdistettyinä vähäisiin palkkioihin lisäävät koettua pahoinvointia ja sairastumisriskiä, 2) sisäinen ylisitoutumishypoteesi: korkea sitoutumisen taso voi lisätä pahoinvointia ja sairastumisriskiä, koska se vääristää yksilön havaintoja omista ponnisteluistaan ja voimavaroistaan; 3) vuorovaikutushypoteesi: erityisesti niillä henkilöillä, joilla kummatkin edellä mainitut ehdot täyttyvät, on suuri riski voida pahoin ja sairastua (Kinnunen ja Feldt 2005, 31; Siegrist 1996, 29-31). Ulkoisen ERI-hypoteesin osalta monet pitkittäistutkimustulokset ovat osoittaneet varsin luotettavasti epätasapainotilan altistavan työstressin kohtaamiselle ja tulokset ovat kertoneet myös muista riskitekijöistä (Siegrist 1996, 27). Sisäisen ERI-hypoteesin osalta Siegrist ja kumppanit (2004) havaitsivat vahvasti työhön sitoutuneiden ihmisten tarvitsevan työyhteisöltä runsaasti kannustusta, jotta heidän riskinsä työstressiin ei lisääntyisi. Ylisitoutuneet työntekijät saattavat vaatia itseltään muita enemmän tai heidän odotuksensa työn tarpeita kohtaan ovat liian suuria. Lisäksi työtehtävien tekemiseen saattaa liittyä kohtuutonta palkkioiden odotusta, joka altistaa työssä turhautumis- ja stressikokemuksille. (Siegrist ym. 2004, 1485.) Kolmannen, ERI-vuorovaikutushypoteesin suhteen kirjallisuus ei ole juurikaan tukenut oletuksen paikkaansapitävyyttä (Kinnunen & Feldt 2005, 32).

Siegrist kollegoineen (2004) korostaa stressin haitallisuuden määrittävän yksilön kognitioiden, emootioiden ja käyttäytymisen sekä hänen sosiaalisen ympäristön välisen vuorovaikutusprosessin kautta (Siegrist ym. 2004, 1484). Tämä näkemys mukaillee merkittävästi myös Lazaruksen (1984) käsitystä psykologisesta stressiteoriasta, jossa kielteiset emootiot ovat tulosta monitasoisesta arviointiprosessista, mukaan lukien stressitekijöiden olemassaolon sekä niihin altistumisen. Toisaalta Siegrist (1996, 31) arvioi, että ERI-mallia soveltamalla kognitioiden ja käyttäytymisen muutoksen ennakoimisessa tähän keskeiseen psykologiseen teorian tulkitsemiseen voitaisiin saada lisäarvoa, pelkän kognitiivisen arviointiprosessin lisäksi. Siegrist kumppaneineen (2004, 1485) painottaa, että ERI-mallin keskeinen tehtävä on pyrkiä yhdistämään rakenteelliset ja persoonalliset osatekijät työstressin ymmärryksessä, eikä se jää pelkästään rakenteelliseen taso-analyysiin, jollaiseksi he mainitsevat Karasekin mallin (ks. Karasek 1979; Karasek & Theorell 1990). Vaikka Siegristin (2004) työstressimallia on sovellettu erityisesti psykologisen työhyvinvoinnin tutkimuksessa,

käyttäen osoittimina uupumusasteista työväsymystä ja työtyytyväisyyttä, ERI-mallin ennustekyvystä (mm. kausaalisuhteet ja erilaiset työkontekstit) tarvitaan vielä kuitenkin lisää erityisesti pitkittäistutkimustietoa (Kinnunen & Feldt 2005, 33-34).

2.2.2 Työuupumus

Burnout-termin suomenkielisenä vastineena käytettiin aluksi termiä loppuunpalaminen, mutta 1990-luvun alkupuolella alettiin puhua työuupumuksesta (Kalimo & Toppinen 1997, 9). Cooper kollegoineen (2001) käytti työuupumus l. burnout -käsitettä 1969, mutta varhaisimmillaan se on esiintynyt kirjallisuudessa jo 1930-luvulla (Kinnunen & Häätinen 2002, 274). Työuupumus liittyy kuormituskäsitteistöön ja asettuu ilmiönä lähelle stressiä, koska molemmissa viitataan ihmiseen kohdistuviin vaatimuksiin suorituksen ja hyvinvoinnin kannalta (Kinnunen 1993, 68). Vaikka työstressin ja työuupumuksen liikkeellepanevana voimana on sama tekijä, näiden käsitteiden väliltä on löydetty myös eroavaisuutta. Hakasen (2005) mukaan kuormittavat stressitilanteet ihminen voi ratkaista ja palautua normaaliin olotilaan käyttämällä voimavarojaan ja selviytymiskeinojaan. Työuupumus sen sijaan merkitsee selviytymiskeinojen ehtymistä tai kyvyttömyyttä hyödyntää niitä sekä sopeutumisen epäonnistumista, jolloin työuupumus muodostuu stressiä pysyvämmäksi tilaksi. Lisäksi työuupumuksen oireista vain lähinnä uupumuksen on katsottu olevan perinteinen stressioire. (Hakanen 2002, 43-44; Kinnunen & Häätinen 2005, 40-41.)

Työuupumusta voidaan pitää vakavana modernin yhteiskunnan ongelmana, joka saa alkunsa tavallisesti stressin tavoin yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksen epätasapainotilasta (Kinnunen & Häätinen 2005, 38; Salmela-Aro, Näätänen & Nurmi 2004, 209). Salmela-Aro kollegoineen nojautuvat Maslachin ja Jacksonin (1981) klassiseen määritelmään kuvatessaan työuupumuksen lähteiksi emotionaalisen uupumuksen, depersonalisaation ja ammatillisen tehokkuuden vähenemisen. Yleensä uupumus esiintyy ennen kahta muuta työuupumuksen oiretta ja toimii lähtökohtana niiden kehittymiselle. (Maslach & Jackson 1981, 99.) Emotionaalisessa uupumuksessa yksilö tuntee voimavarojen riittämättömyyttä tilanteiden käsittelemiseksi. Depersonalisaatio, joka myöhemmin on korvautunut kyynistymisen -käsitteellä, viittaa toisten ihmisten ”kylmään”, ei-yksilölliseen kohteluun. Ammatillisen tehokkuuden

väheneminen luo taipumusta käyttäytymisen ja suoriutumisen kielteiselle arvioinnille, epätevyyden, kyvyttömyyden ja alhaisen itsetunnon tuntemuksille. (Kinnunen & Hättinen 2005, 39-40; Maslach & Jackson 1981, 99.) Myös Kalimo ja Toppinen (1997) ovat mallineet työuupumusta kolmitahoisen oirekuvauksen pohjalta. Työuupumus on vakava, työssä kehittyvä krooninen stressioireyhtymä, jolle on ominaista kokonaisvaltainen, voimakas ja pitkäkestoinen väsymys (ekshaustio), kyyniseksi muuttunut asennoituminen työhön sekä heikentynyt ammatillinen itsetunto. (ks. myös Maslach 1993; Scaufeli & Enzmann 1993.) Pitempiaikainen lepokaan ei aina riitä korjaamaan työuupuneen tilannetta parempaan suuntaan (Kalimo & Toppinen 1997, 8-9).

Tutkimuksissa on melko yhdenmukaisesti katsottu (esim. Kinnunen & Hättinen 2005, 40) kolmitahoisen oirekuvauksen olevan eniten käytetty työuupumuksen määrittämisestä. Tästä huolimatta kirjallisuudessa esiintyy myös toisenlaisia lähestymistapoja sekä työuupumustekijöiden erilaisia painotuksia. Lee ja Asforth (1996, 123) korostavat esimerkiksi työuupumusta edeltäviä päätekijöiden, kuten työn liiallisen vaativuuden ja aikapaineiden, merkitystä uupumusasteisessa väsymyksessä (ks. myös Kinnunen & Hättinen 2005, 41). Kolmitahoista työuupumuksen esiintymistä voidaan arvioida mm. Maslachin ja Jacksonin (1981) kehittämällä kyselymenetelmällä (Maslach Bergen Burnout Inventory, BBI-15). Näätänen, Aro, Matthiesen ja Salmela-Aro (2003) ovat laatineet Suomessa paljon käytetyn, Maslachin ja Jacksonin (1981) kaltaisen työuupumusmittarin, joka mittaa työuupumusta kokonaiskäsitteenä tarjoamalla samalla profiilin työuupumuksen kolmelle keskeiselle alalottuvuudelle. Tässä tutkimuksessa työuupumuksen esiintymistä arvioitiin ainoastaan uupumisasteista väsymistä kuvaavilla osioilla (ks. luku 6.2).

Työuupumusta esiintyy tyypillisesti henkilöillä, jotka altistuvat työn määrällisen, työtehtävien luonteen tai työpaikan sosiaalisten suhteiden kautta kuormitukselle. Työtekijöiden lisäksi työntekijän yksilölliset ominaisuudet ja suhde työhön voivat aiheuttaa työuupumusta. (Kinnunen & Feldt 2005, 50.) Henkilökohtaisen tavoitteiden arvioinnin ja asettelun on todettu olevan merkittävästi yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin (Nurmi & Salmela-Aro 2002). Työntekijä, jonka keskeisin elämänsisältö on työ, saattaa kokea työhön liittyvät tavoitteet liian haasteellisiksi. Kohtuuttoman

korkean suoritusmotivaation lisäksi epäselvä tavoitteenasettelu ja työhön liittyvien vastuiden epäselvyys voivat altistaa työuupumukselle. (Gerlander ym. 1995, 128.) Salmela-Aro (2004) kollegoineen viittaavat tutkimuksiin (esim. Pines 1993), joissa motivaatio on ollut erityisenä mielenkiinnon kohteena osana työuupumusprosessia. Korkean motivaatitason omaavat työntekijät voivat altistua työn merkityksen häviämisen kautta työuupumukselle, koska he kohdistavat työympäristöön epätarkoituksenmukaisia odotuksia. Lisäksi työntekijä voi kokea korkeasti motivoituneena ja työhön sitoutuneena työyhteisön suunnasta kehittymismahdollisuuksien puutetta. (Salmela-Aro 2004, 209.)

Työuupumuksen vaikutukset voidaan yhdistää erilaisiin fyysisiin, psyykkisiin, käyttäytymiseen, vuorovaikutukseen ja työasenteisiin liittyviin oireisiin, jotka voivat ilmentyä stressin tavoin sekä psyykkisellä- että somaattisella (elimistön kipu- ja häiriötilat) tasolla (Kinnunen & Feldt 2005, 51; Schaufeli & Enzmann 1998). Psykkisten yksilötekijöiden, kuten rajoittuneiden stressinhallintakeinojen lisäksi stressin kokemiseen vaikuttavat monet persoonalliset tekijät, kuten ikä, sukupuoli ja terveydentilanne (Kinnunen 1993, 67; ks myös Gerlander ym. 1995, 128). Aikaisemmin (1970-luvulla) työuupumus liitettiin erityisesti naisvaltaisiin ihmissuhdetöihin, mutta yhä enemmän sijaa saaneen käsityksen mukaan työuupumusta voi kehittyä missä tahansa työssä, jossa työn vaatimusten ja yksilöllisten voimavarojen välinen suhde on epätasapainossa (Kalimo, Mutanen, Pahkin & Toppinen-Tanner 2001, 74). Ihmisen yksilöllisyys ilmenee siinä, että rasittavat elämäntilat eivät vaikuta kaikkiin samalla tavalla ja myös työuupumuksesta selviytyminen koetaan yksilöllisesti (Kalimo ym. 2001, 80).

Työelämän ulkopuoliset kuormitukset saattavat syventää työuupumusta (Kinnunen & Feldt 2005, 50) ja vastaavasti työuupumus voi ulottaa vaikutuksensa myös työuupuneen ulkopuolelle. Työolotekijöiden pitää olla ensisijaisia uupumusta aiheuttavia tekijöitä, jotta kysymyksessä on työuupumus (ks. Schaufeli & Enzmann 1998). Työuupumusta ei luokitella kansainvälisesti mielenterveyden häiriöksi, vaan yhdeksi terveydentilaan vaikuttavaksi tekijäksi. Pitkittyessä sille annetaan kuitenkin tavallisesti masennusdiagnoosi. (Kinnunen & Feldt 2005, 48.) Kalimo ja Toppinen (1997, 16) arvioivat kattavassa koko Suomalaisen työväestön tutkimuksessa 7 % esiintyvän

vakavia uupumisoireita. Terveys 2000-tutkimuksen (ks. Aromaa & Koskinen 2002) mukaan jonkinasteista työuupumusoireilua esiintyi 25 % ja vakavia oireita 2,5 % tutkittavista. Tuoreimmat tutkimustulokset (2000-2001) viittaavat siihen, että heikentynyt ammatillisen itsetunto on uupumusta ja kyynistyneisyyttä yleisempää. Kokonaisuudessaan suomalaisten kokeman työuupumuksen suhteellinen osuus on vuosituhaten taitteen jälkeen kääntynyt laskusuuntaan. (Ahola, Honkonen, Kalimo, Nykyri, Aromaa & Lönnqvist 2004, 4109-4112.)

3 ESIOPETTAJAN TYÖN PIIRTEET JA KUORMITTAVUUS

3.1 Esiopetustyön luonnehdintaa

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Perusopetuslain (628/1998) mukaan kuntien velvollisuutena on järjestää ja toteuttaa maksutonta esiopetusta kaikille kuntansa esiopetusikäisille lapsille vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista vähintään 700 tuntia vuodessa. Vanhemmat kuitenkin valitsevat osallistuuko lapsi esiopetukseen. Lainsäädäntö jättää kunnille vapauden määrittellä esiopetuksen organisoinnin, hallintokuntaan kuulumisen ja toimintaa toteuttavat työyhteisöt. Käytännössä esiopetusta on toteutettu pääasiassa päiväkodeissa, päiväkotien ja koulujen esiluokissa tai koulujen esi- ja alkuopetuksen yhdysluokissa esiopettajien ja muun henkilöstön toimesta (Karila 2000, 99).

Esiopetus on koulutusjärjestelmän ensimmäinen porras, mutta samalla osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, tavoitteellista hoito-, kasvatus- ja opetustoimintaa. Esiopetus on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista, jonka toteutus pohjautuu valtakunnallisiin linjauksiin ja suunnitelmiin. (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002; ks. myös Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 4-7.) Päivähoito eri muotoineen on vallitsevin yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002). Esiopetusta ei kuitenkaan varsinaisesti katsota päivähoitoksi, vaikka opetus järjestettäisiin päiväkodissa. Kuitenkin silloin kun esiopetusta järjestetään päivähoitopaikassa, esiopetukseen sovelletaan täydentävänä päivähoidon lainsäädäntöä. Päiväkodissa toteutetun esiopetuksen vahvuutena pidetään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen ehyttä ja kokonaisvaltaista toteuttamismahdollisuutta. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002.) Päivähoidon pedagogiikka sisältää lapsen kasvun, kehityksen, kasvatuksen ja oppimisen rinnakkaisen toteutuksen, jonka taustalla on lasta kokonaisuutena tarkasteleva lapsikäsitys. Koulussa opettajan toimintaa ohjaavat vahvemmin yleiset säädökset ja ohjeet, opettajan henkilökohtaiset

käsitykset työstä, institutionaaliset traditiot sekä pedagoginen asiantuntijuus. (Hujala 2002, 28-29, 31.)

Suomalainen varhaiskasvatus, mukaan lukien esiopetus, on kansainvälisesti (OECD-vertailuarviointi, 2001) arvioituna korkeatasoista saatavuutensa, monipuolisuutensa, henkilöstön koulutuksen ja vanhempien valinnan mahdollisuuden ansiosta. Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (2002) sisältävät suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet sekä kehittämisen painopisteet. Tällä hetkellä suurimmat kehityshaasteet liittyvät kasvatuksen eri osapuolten välisen vuorovaikutuksen ja kumppanuuden edistämiseen (Hujala 2002, 26; Sosiaali- ja terveysministeriö 2002). Varhaiskasvatuksen linjaukset luovat perustan uudelle valtakunnalliselle varhaiskasvatuksen sisällölliselle ohjausvälineelle, varhaiskasvatussuunnitelmalle. Varhaiskasvatussuunnitelma sisältää varhaiskasvatuksen kehittämiseen liittyviä paikallisia ja yksikkökohtaisia arvoja, tavoitteita, menetelmiä ja toimintatapoja sekä toiminnan seuranta- ja arviointia. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002.)

Opetusministeriön selonteon mukaan (Opetusministeriön julkaisu 2004, 46) esiopetukseen osallistuu Suomessa n. 96 % koko ikäryhmän lapsista. Päiväkodissa järjestettävään esiopetukseen osallistuu n. 79 % lapsista ja koulussa järjestettävään n. 21 % lapsista. Esiopetuksen opetusryhmään saa opetusministeriön suosituksen mukaisesti kuulua pääsääntöisesti enintään 20 lasta. Erityisesti päiväkotien esiopetusryhmien ja niissä erityisesti yhdistettyjen ryhmien (joissa myös esiopetusikäisiä nuorempia lapsia) koot ovat suosituksia suurempia. Keskimääräinen lasten ryhmäkoko Suomessa on 16 lasta, joka on OECD-maiden keskiarvoa hieman korkeammalla tasolla. (Opetusministeriön julkaisu 2004.) Esiopetusryhmistä noin 60 % on yksi esiopetusta antava opettaja ja joka toisessa ryhmässä on myös avustavaa henkilöstöä. Melko usein (24 %) esiopettajat toimivat tiimityöskentelyn tavoin kahden tai useamman opettajan yhteistyössä. Esiopettajat ovat koulutukseltaan usein lastentarhanopettajia (73 %), joiden lisäksi esiopetusta antavat luokanopettajat (9 %), erityislastentarhanopettajat (2 %) ja sosiaalikasvattajat (4 %). Sosiaalikasvattajista keskimäärin 4 % on vailla vaadittavaa pätevyitysmiskoulutusta. Kokonaisuudessaan kelpoisuusaste on hyvä, sillä esiopettajista 94 %:lla on tehtävään vaadittava koulutus. (Opetusministeriön julkaisu 2004, 46.)

3.2 Esi- ja alkuopetuksen opettajien työhön liittyviä stressitekijöitä

Esiopetustyön psyykkisiä kuormitustekijöitä tutkittaessa on tarpeellista valottaa ensin lyhyesti työn kokemiseen vaikuttavia yleisiä työolotekijöitä ja niiden muutoksia. Suomalaisessa yhteiskunnassa on tapahtunut erityisesti 1990-luvun taantumien jälkeen merkittävää työtahdin kiristymistä (Lehto & Sutela 1999, 40), joka on lisännyt erityisesti julkisella sektorilla sekä kiireen kokemusta että työn henkistä ja fyysistä rasittavuutta. Lisääntyneitä kuormitusta ovat aiheuttaneet mm. henkilöstön vähenykset, työyhteisön sisäiset muutokset ja yleinen epävarmuuden lisääntyminen (Ylöstalo 2002, 200). Toisaalta työtehtävien sisällöllisiin piirteisiin vaikuttamisen mahdollisuudet ovat kasvaneet (Lehto-Sutela 1999, 24). Vaikutusmahdollisuudet lisäävät työhön liittyviä myönteisiä kokemuksia, mutta Lehto ja Sutela (1999, 54) huomauttavat niiden vahvistavan myös työn kielteisiä piirteitä, kuten epävarmuuden kokemista ja keskinäistä kilpailua.

Opetusministeriön julkaisu (2004) kuvaa esiopetustyön kokemiseen vaikuttavan sosiaalisten suhteiden sekä opetettavien lasten lisäksi kulloinenkin toimintaympäristö sekä hallinnolliset tekijät. Esiopetus on järjestetty Suomessa pääosin asianmukaisissa tiloissa, vaikka esim. tilojen kunnossapidon ja turvallisuuden osalta on raportoitu myös puutteista. Esiopetuksen järjestämispaiikasta riippumatta opetusministeriön ryhmäkokosuositus ylittyy joka kolmannessa esiopetusryhmässä. (Opetusministeriön julkaisu 2004; 43, 55.) Lainsäädäntöön ei ollut aiemmin kirjattu ryhmäkokosäännöksiä muutoin kuin erityisopetuksen ja vaikeimmin vammaisten lasten osalta, mutta päivähoitoasetukseen tehdyn täsmennyksen mukaan henkilökunnan ja lasten välisestä suhdeluvusta voidaan poiketa voimassa olevan asetuksen mukaan enää vain lyhytaikaisesti ja tilapäisesti (www.finlex.fi: asetus lasten päivähoitosta 21.12.2006/1345). Opetusministeriön (2004) selonteon mukaan joka toisessa erityisopetusryhmässä on yksi ja 15 prosentissa kaksi erityisopetukseen otettua tai siirrettyä lasta. (Opetusministeriön julkaisu 2004; 43, 55.)

Esiopettajien käsityksiä työnsä kokemisesta ei kirjallisuudessa ole runsaasti saatavilla. Opetusministeriön raportti (2004) antaa kuitenkin jonkinlaista kuvaa tilanteesta. Alkuopetuksen opettajilta tiedusteltiin esiopetuksen puutteita ja hyötynäkökulmia. Opettajat katsovat lasten yhteistyö- ja oppimisvalmiuksien kehittyvän suotuisasti esiopetuksessa. Pieni osa opettajista (10 %) arvioi lasten yhteistyötaidoissa tapahtuneen kuitenkin muutosta huonompaan suuntaan viime vuosien aikana. Eniten muutosta huonompaan on tapahtunut työrauhan, tavaroista huolehtimisen, hyvien käytöstopojen ja toisten työn arvostamisen suhteen. Lisäksi jotkut alkuopettajat kokivat esiopetuksessa kuormittavana lasten tottumattomuuden työskentelytapoihin, toiminnan selkeiden tavoitteiden puuttumisen, esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vähäisyyden sekä opetussuunnitelmalliset päällekkäisyydet. (Opetusministeriön julkaisuja 2004, 50.) Opettajat esittivät työn keskeisinä kehittämiskohtina esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tiivistämistä, erityislasten haasteisiin saatavan tuen lisäämistä, opetussuunnitelman merkityksen avaamista koulun ja esiopetuksen työn rajaamisen suhteen sekä henkilöstön jatko- ja täydennyskoulutustarvetta (Opetusministeriön julkaisuja 2004, 50).

Keskisen (1990) mukaan päivähoitossa, joka käsittää myös esiopetusikäisiä nuorempien hoidon ja kasvatuksen, henkilöstön kuormittavuutta lisäävät mm. suuri lapsiryhmä, kiire ja melu, työn vastuullisuus ja henkinen rasittavuus, epämukavat työasennot sekä erilaiset fyysiset rasitustekijät. Australiassa tehty tutkimus esiopettajien stressikokemuksista (Kelly & Berthelsen 1995, 355) on Keskisen tutkimuksen tulosten suhteen samansuuntainen. Esiopettajille stressiä aiheuttivat siellä mm. kiire ja lasten tarpeisiin vastaamisen erityisesti silloin, kun vaatimukset olivat jollain tavoin erityisiä ja niihin vastaaminen vaati runsaasti aikaa. Esiopettajat kokivat kuormittavaksi lisäksi työn itsenäisyyden, runsaan vastuun kantamisen sekä jatkuvaa tilanearviointia vaativat työtehtävät. (Kelly & Berthelsen 1995, 355.) Koska stressi syntyy yksilöllisen ja subjektiivisen tulkinnan perusteella (vrt. Lazarus & Folkman 1984), stressin kokeminen vaihtelee. Keskinen (1990, 51) totesi, että esim. päiväkodissa lastentarhanopettajat kokivat melun haitallisempana kuin lastenhoitajat, koska se toimi ilmeisesti heille palautteena työn ”epäonnistumisesta”.

4 PYSTYVYYS STRESSIIN YHTEYDESSÄ OLEVANA TEKIJÄ- NÄ

4.1 Pystyvyyssuskomukset osana elämänhallintaa

Elämänhallinta. Elämänhallinnan on katsottu eräänlaisena ”kattokäsitteenä” kuvaavan yksilön yleistä asioiden hallussaolon kokemusta, yksilön käsitystä kyvykkyydestään muokata todellisuutta tavoitteiden ja pyrkimystensä suuntaisesti sekä hallinnan kokemusta suhteessa muihin ihmisiin ja ympäristöön (Järvikoski 1996, 45). Hyvinvoinnin kannalta hallinnan tunteita voidaan pitää yleisesti suotuisina, mutta henkilökohtaisen hallinnan korostamisella on osoitettu olevan yhteyttä myös materialismiin, kyynisyyteen sekä avuttomuuden ja toivottomuuden tunteisiin (Sainio 2002). Termeillä *pystyvyys* ja *pystyvyyssuskomukset* (tai *pystyvyyssodotukset*) viitataan ihmisen uskomukseen omista suorituskyvyistä sekä omiin kykyihin ja niiden soveltamiseen toiminnan suunnittelussa erilaisissa tehtävänratkaisuisissa (Bandura 1997, 36-37; Raitasalo 1996, 59).

Tulkinnat yksilön hallinnan käsityksistä osoittavat, että yksilön kokemus mahdollisuuksistaan vaikuttaa elämänsä kannalta merkittäviin tapahtumiin on yhteydessä terveyteen, sairastamiseen ja yleiseen hyvinvointiin sekä työkykyyn (Feldt 2000; Kurki 2004, 24-25; Vahtera & Pentti 1995). Useat elämänhallintaan liittyvät mekanismit on kuitenkin Vuorion (1996, 84) mukaan perusteettomastikin kytketty tähän käsitykseen. Järvikoski (1996) on luetellut useita käsitteitä tai konstruktioita, joilla on merkitystä hallinnan osa-alueiden kannalta. Yksilön tunnistamiin mahdollisuuksiin selviytyä sosiaalista painetta aiheuttavasta tilanteesta liittyvät mm. henkilökohtainen hallinta, yleiset pystyvyyssodotukset sekä koherenssin tunne ja optimismi. Lisäksi hallinnan kokemukseen vaikuttavat saatavilla oleva sosiaalinen tuki ja selviytymisstrategiat (coping). Järvikoski 1996, 39.) Terveyttä ohjaavan käyttäytymisen määrittäjiä katsotaan Banduran (1977, 1992, 1995) teoreettisiin oletuksiin nojaten olevan paitsi pystyvyyssuskomukset myös tulosodotukset. Tulosodotus viittaa uskomukseen siitä, että tietty käyttäytyminen johtaa haluttuun lopputulokseen (ks. Kurki 2004).

Elämänhallintaan liittyvien käsitysten tutkimuksissa on usein ollut lähtökohtana haitallisten käyttäytymistyylien kielteiset terveysvaikutukset. Esimerkiksi A-tyyppisen persoonallisuuden, joka ilmenee yksilön käyttäytymisessä mm. vahvana suoriutumisen tarpeena, kiireenä ja kärsimättömyytenä, on katsottu olevan terveydelle riskitekijä. (ks. Feldt ym. 2005, 95-96; 113.) A-tyyppiä edustavien henkilöiden on katsottu yrittävän hallita aktiivisesti elämää, vaikka yrityksillään ylläpitää kontrollia he lisäävät paradoksaalisesti hallinnan menetyksen kokemista (Järvikoski, 1996, 35). Persoonallisuuteen liittyvät ja terveyttä edistävät voimavarakeskeiset näkökulmat ovat kuitenkin saamassa yhä enemmän jalansijaa myös stressiin liittyvissä tutkimuksissa. Kiinnostuksen kohteena ovat olleet terveyttä ja hyvinvointia edistävät pystyvyysuskomukset sekä itsearvostus, optimismi, kontrolli ja koherenssi. Antonovskyn (1987) mukaan kontrolli viittaa käsitteenä yksilön käsityksiin siitä, missä määrin hän itse tai joku toinen pystyy tai on pystynyt vaikuttamaan tapahtumiin ja asioihin. (Vuorio 1996, 87.)

Myös Rotter (1966) on tehnyt kontrollin ja toiminnan yhteyksiin liittyvää tutkimusta. Hallintakäsityksellä tarkoitetaan hänen mukaan yleistyneitä odotuksia siitä, että tapahtumat joko riippuvat yksilön omasta toiminnasta (sisäinen hallinta) tai yksilön hallinnan ulottumattomissa olevista voimista (ulkoinen hallinta). Sihvonen (1996) tuo esille yleisesti elämänhallintakäsitysten vaikutuksia terveyskäyttäytymiseen ja työelämään. Ihmiset, jotka uskovat voivansa vaikuttaa elämään, ovat usein sisältä ohjautuvia ja itsetunnon terkeitä. Sisältä ohjautuvat pysyvät ulkoa ohjautuvia paremmin terveimpinä ja ovat henkisesti tasapainoisempia stressitilanteissa. Ulkoa ohjautuvat antavat ulkopuolisten tekijöiden, kuten kohtalon, tapahtumien tai toisten ihmisten ohjata elämäänsä, eivätkä he usko itse voivansa vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Työyhteisössä kyseiset ihmiset vaihtavat työpaikkaa sisältä ohjautuvia useammin ja he hakeutuvat usein selkeisiin, osittain rutiininomaisiin työtehtäviin, joissa onnistuminen on enemmän toisista riippuvaista. Sisältä ohjautuvat puolestaan hakeutuvat enemmän vastuullisiin ja itsenäisiin työtehtäviin. (Sihvonen 1996, 63.)

Koherenssi. Tämän tutkimuksen kannalta on keskeistä kuvata hieman tarkemmin koherenssin käsitettä, koska sillä on Antonovskyn (1979, 123) mukaan merkittävä

rooli ihmisen terveyttä selitettäessä. Koherenssin käsitteestä on Suomessa käytetty myös termiä elämänhallinnan tunne (Feldt ym. 2005, 103). Antonovsky (1987, 19) määritteli koherenssin yleiseksi elämänorientaatioksi, joka heijastaa luottamuksen kokemusta siitä, että yksilön ympäristö on ennustettavissa ja asiat sujuvat toivotulla tavalla. Luottamuksen kokemus sisältää seuraavat kolme komponenttia: 1) ymmärrettävyys (comprehensibility) on tunnetta siitä, että sisäinen ja ulkoinen ympäristö on jäsentynyt, ennustettava ja selitettävä, 2) hallittavuus (manageability) kuvaa tunnetta, että virinneiden haasteiden ja vaatimusten käsittelyyn on käytettävissä riittävästi voimavaroja ja 3) mielekkyys (meaningfulness) tunnetta siitä, että vaatimukset ovat riittävän haasteellisia, panostamisen ja sitoutumisen arvoisia.

Koherenssilla on osoitettu olevan *myönteisiä* vaikutuksia psykofyysiseen terveyteen (Antonovsky 1979, 179) tehokkaan ja toimivan stressinkäsittelyn sekä yleisen elämänorientaation kautta (Antonovsky 1979, 184). Yksilö, jolla on vahva koherenssi, käsittelee stressiä stimuloivia tekijöitä määrittelemällä ne (vrt. Lazarus & Folkman 1984) harmittomiksi tai haasteiksi. Heikko koherenssi päinvastoin lisää tulkintaa tilanteen uhkaavuudesta ja hallitsemattomuudesta (Feldt ym. 2005, 106). Myös kontrollin, joka on englanninkielisessä kirjallisuudessa esiintynyt rinnakkain ja osin epäjohdonmukaisesti mm. käsitteiden ”personal control”, ”competence” ja ”self-efficacy” kanssa, on esitetty olevan yhteydessä objektiivisen terveydentilan indikaattorien lisäksi subjektiiviseen ja koettuun terveyteen (Vuorio 1996, 84-85). Useista elämänhallintaan ja psykofyysiseen terveyteen vaikuttavasta käsitteistä koherenssin tunteen on osoitettu olevan yhteydessä terveysstatukseen ainoastaan yhden ulottuvuuden, pystyvyyden suhteen (Sainio 2002).

Pystyvyyssuskomukset. Sosiaalis-kognitiivista oppimisen näkökulmaa edustava Albert Bandura esitteli jo 1970-luvulla käsitteet ”minäpystyvyys” (self-efficacy) ja ”pystyvyyden tunne” (sense of self-efficacy). Näihin käsitteisiin pohjaa Banduran myöhempi teoreettinen kehittäminen ja tutkimuskirjallisuus, jossa tarkastellaan pystyvyyssuskomuksia (self-beliefs of efficacy tai self-efficacy beliefs) (ks. Bandura 1992, 10). Banduran (1977) pystyvyysteoria pohjautuu sosiaalisen oppimisen teoriaan, jossa kiinnostuksen kohteena ovat kognitiivisten tekijöiden, kuten havaintojen, mallioppimisen ja ajatusten, vaikutukset psyykkisen hyvinvointiin ja toimintaan (Kallio

2005, 18). Pystyvyysuskomukset säätelevät ihmisen toimintaa kognitiivisen, motivaationaalisen, affektiivisen ja valinnan prosessien kautta (Bandura 1995, 3-5). Järviskoski (1996) kuvaa Banduran (1992) teoriaan nojaten pystyvyyden vaikutuksia tavoitteisiin, motivaatioon ja käyttäytymiseen. Mitä vahvempana ihminen kokee luottamuksen omiin mahdollisuuksiinsa, sitä perusteellisemmin hän valmistautuu pyrki- myksiin, ja sitä todennäköisemmin myös menestyy ja suoriutuu haasteellisista tilan- teista. Vähäiset pystyvyyden tunteet sen sijaan altistavat vetäytymiselle, kiinnostus- ten laiminlyömiselle ja tehtävien välttelylle, minkä seuraukset voivat ulottua koko elämänurakehitykseen ja käsitysten muotoutumiseen. (Bliese & Jex 1999, 349; Järvi- koski 1996, 42-44; Kallio 2005, 21.) Tässä tutkimuksessa tullaan käyttämään pysty- vyyden ja pystyvyysuskomuksen käsitteitä rinnakkaisina.

Banduran (1986) oletuksen mukaan ihmisen käyttäytyminen mukautuu vastaamaan läheisesti sitä vastaavaa pystyvyysuskomusta. Pystyvyyden kokemuksesta kehitty- y uskomus, joka on melko tarkka ennuste käytännön toimista suoriutumiseksi. (Kallio 2005, 21.) Ihmisen pystyvyysuskomukset muotoutuvat Banduran (1995) mukaan pääasiallisesti neljän erilaisen informaation perusteella. *Ensisijaisesti* pystyvyys muodostuu henkilökohtaisten hallintakokemusten perusteella ja sen pohjana ovat näihin kokemuksiin perustuvat uskomukset siitä, miten toimimalla voi onnistua tai selviytyä haasteista. *Toiseksi* vaikuttavat sijaiskokemukset, joissa yksilö havainnoi sosiaalisten mallien toimintaa ja tekee tulkintoja. *Kolmanneksi* pystyvyys rakentuu toisilta ihmisiltä saatuun vahvistamiseen ja vakuutteluun siitä, että itsessä on tarvitta- vat kyvyt. Palaute voi lisätä luottamusta omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin sekä vähentää epävarmuuteen ja henkilökohtaisiin puutteisiin kiinnittymistä. (Bandura 1995, 3-5; 1997, 101.) *Neljänneksi* ihminen muodostaa käsitystä pystyvyydestä loo- gisen päättelyn avulla (Bandura 1997, 101; ks. myös Bliese & Jex 1999, 349). Edel- listen neljän lisäksi Bandura (1986) on todennut ihmisen fysiologisen tilan kokemuk- sen vaikuttavan pystyvyyttä koskevien kognitioiden kehittymiseen ja niiden aktivoi- tumiseen (Bliese & Jex 1999, 349; Palmer 2006, 656).

Pystyvyysuskomusten ajatellaan välittävän siinä määrin ihmisen ajattelua ja toimin- taa (Bandura 1986), että ihmisen käyttäytyminen ei ole aina optimaalista esimerkiksi terveyshaittojen välttämiseksi, vaikka ihminen niin haluaisi ja tietäisi miten kuuluisi

toimia (Kallio 2005, 19). Pystyvyysuskomusten muutos edellyttää Banduran (1986) teoriaan nojautuen kognitiivisten, sosiaalisten ja toiminnallisten osataitojen organisoitumista ja integroitumista, jota tapahtuu eniten onnistuneen toiminnan sääntelyn seurauksena. Bandura (1992) korostaa pystyvyysuskomusten olevan herkkiä muutoksille ja tilannesidonnaisia eikä niitä tule siten ymmärtää vahvasti pysyviksi. (Palmer 2006, 656).

4.2 Opettajan pystyvyysuskomukset ja niiden yhteydet työstressiin

Opettajuuteen liittyvä pystyvyys. Gibson ja Dembon (1984) mukaan opettajan pystyvyys on varmuutta siitä, että hän on kyvykäs toteuttamaan haluttuihin saavutuksiin tähtäävää käyttäytymistä ja saamaan aikaan toivottuja tuloksia. Lopputulos ja odotus voidaan erottaa, koska yksilö voi kyllä uskoa tietyn käyttäytymisen tai toimien tuottavan halutun tuloksen, mutta jos tarvittavien suoritusten toteuttamiseen puuttuu usko, käyttäytymisen aktivoiminen pitkäkestoisesti ei ole mahdollista. (Gibson & Dembo 1984, 569-570.) Opettajan pystyvyysuskomus viittaa ennen kaikkea henkilökohtaiseen arvioon kyvystä toteuttaa käytänteitä, jotka liittyvät mm. oppilaan opetuksen sitouttamiseen, oppimiseen sekä motivoimiseen (Bandura 1977; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001, 783).

Opettajan pystyvyysuskomusten tutkimuksessa on kaksi keskeistä suuntausta (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy 1998). *Ensimmäinen* pohjaa Rotterin (1966) sosiaalisen oppimisen teoriaan, jossa pystyvyyttä on arvioitu opettajan hallintakäsitysten (locus of control) mukaisesti. *Toinen* tutkimusulottuvuus perustuu Banduran (1977) sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan ja sen kahteen keskeiseen ulottuvuuteen, pystyvyyteen ja käyttäytymisodotuksiin. Banduran (1977) pystyvyysteoriaa on sovellettu monissa, esimerkiksi Asthonin ja Webbin (1982) sekä myöhemmin Gibsonin ja Dembon (1984), opettajan pystyvyyttä arvioivissa tutkimuksissa.

Gibson ja Dembo (1984) ovat raportoineet Teacher Efficacy Scale –lomakkeensa osioiden muodostavan kaksi ulottuvuutta: henkilökohtaisen- ja yleisen opetuksellisen pystyvyyden (Gibson & Dembo 1984, 570; ks. luku 6.2). Gusekey ja Passaro (1994, 632-633) eivät löytäneet näyttöä Gibsonin ja Dembon (1984) jaottelun toimivuudes-

ta, vaan heidän mukaansa jako voitaisiin toteuttaa yksinkertaisesti pelkästään sisäisen ja ulkoisen ulottuvuuden kahtiajakona. Sisäisellä ulottuvuudella Guskey ja Passaro (1994) viittaavat opettajien uskomukseen siitä, että heillä on persoonallista vaikutusta oppilaiden oppimiseen luokkahuoneympäristössä. Ulkoinen ulottuvuus puolestaan ilmenee luokkahuoneen ulkopuolella ”sijaitsevissa” vaikuttamisen käsityksissä. (Guskey & Passaro 1994, 632-633.) Opettajien pystyvyyttä arvioivien kyselymenetelmien kehittelytyötä on tutkimuskirjallisuudessa jatkettu edelleen. Emmer ja Hickman (1991, 759) ovat esimerkiksi havainneet opettajan pystyvyyssuhteita kuvaavan, Gibsonin ja Dembon (1984) ulottuvuuksien lisäksi käsityksen pätevydestä hallita ja ylläpitää järjestystä luokkahuoneessa.

Opettajan pystyvyyttä koskevat tutkimukset ovat tuoneet esille korkean pystyvyyden yhteyksiä useisiin tehokkaisiin opetuksellisiin käytäntöihin ja oppilaiden kouluosaavuutuksiin (Tschannen-Moran ym. 1998). Tutkimustulokset yli 30 vuoden ajalta vahvistavat, että opettajan uskomukset kyvykkyydestä opettaa oppilaita saattavat selittää yksilöllisiä eroja opetuksen tuloksellisuudessa (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly & Zellman, 1976; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman 1977). Pystyvyys vaikuttaa opettajan käsitykseen oppilaan oppimisesta; missä määrin opettaja itse kokee voivansa saada aikaan tietynlaisia oppimistuloksia oppilaissa ja vaikuttavatko oppilaan oppimiseen enemmän ympäristötekijät (esim. perhetausta) vai opettajan itsensä toiminta (Gibson & Dembo 1984, 570; Guskey & Passaro 1994, 628-629).

Opettajan pystyvyyssuhteiden on katsottu liittyvän oppilaiden oppimisen lisäksi mm. opettajien henkilökohtaiseen kouluttautumishalukkuuteen ja työhön sitoutumiseen. Yleisesti korkeaa pystyvyyttä kokevat opettajat tuntevat työtään kohtaan innostuneisuutta ja sitoutuneisuutta, jolloin opetustyöstä ei haluta siirtyä muihin tehtäviin. (Coladarsi 1992.) Korkean pystyvyyssuhteiden opettajat, jotka luottavat omaan opetuskykyynsä, panostavat opetukseen ja ovat halukkaita käyttämään uudenlaisia menetelmiä saadakseen oppilaat oppimaan (Berman ym. 1977, 137). Opettajilla riittää myös sinnikkyyttä kohdata opetuksessa ilmenneitä haasteita, jotka voivat liittyä esimerkiksi erityisohjausta tarvitsevaan oppilaaseen (Brouwers & Tomic 2000, 4; ks. myös Soodak & Podell 1993) tai oppilaan erityisopetukseen siirtämiseen (Soodak &

Podell 1993). Opettajan pystyvyydellä on ollut vaikuttavuutta myös heikosti motivoituneiden oppilaiden oppimiseen (Guskey & Passaro 1994, 4). Tutkittaessa opettajan pystyvyysuskomuksia Rotterin (1966) hallintakäsityksiin perustuvalla kyselyllä, havaittiin opettajan korkean pystyvyyden edistävän myös oppilaiden lukemaan oppimista (ks. Gibson & Dembo 1984, 569).

Ross (1994) löysi opettajan pystyvyyden ja heidän käyttäytymisensä väliltä joitakin yhteyksiä, jotka vaikuttavat oppilaiden oppimissaavutuksiin. Hänen mukaan opettajat, joiden pystyvyysuskomukset ovat korkealla: 1) oppivat ja käyttävät uusia opetussellisia lähestymistapoja ja strategioita opetuksessa, 2) käyttävät luokkahuoneen johtamisessa toimintatapoja, jotka lisäävät oppilaiden autonomiaa ja itseohjautuvuutta, 3) antavat erityistä ohjausta hitaammin eteneville oppilaille, 4) rakentavat oppilaiden henkilökohtaisia käsityksiä oppimistaidoista, 5) asettavat realistisia tavoitteita sekä 6) kestävät kohdata oppilaiden epäonnistumisia.

Banduran (1992, 210) mukaan henkilöt, joilla on alhaiset pystyvyysuskomukset, ovat usein käsityksissään epävarmoja eivätkä he arvosta omia kykyjään. Opettajilla, jotka kokevat alhaista pystyvyyttä, voi siten olla vaikeuksia tunnistaa oppilaan tarpeita, kohdata ja ottaa niitä huomioon. Toimintojen suunnitteluun ja toteutukseen saattaa liittyä välttelykäyttäytymistä, koska asioiden kohtaaminen uhkaa oman pystyvyyden kokemista. (Woolfolk & Rosoff & Hoy 1990). Kaikki tutkimukset eivät ole yksimielisiä korkean pystyvyyden pelkistä myönteisistä vaikutuksista (Hoy & Spero 2005, 345). Pystyvyysuskomukset voivat kääntyä rasitteeksi, jos yksilöllä on niin vahva luottamus omiin kykyihin, ettei hän voi antaa arvoa muiden vaikeuksille. Opetustilanteessa korkea pystyvyys saattaa liittyä suorituskeskeiseen toimintaan, joka voi vaikeuttaa oppilaan tarpeiden aitoa kohtaamista. (Hoy & Spero 2005, 345.)

Bandura (1995, 2) korostaa, että pystyvyyden kokemus ja sen seurauksena motivaatio ja toiminta perustuvat enemmän uskomukseen kuin objektiiviseen todellisuuteen. On huomioitava, että esimerkiksi opettajan itsensä arvioima pätevyys (competence) taso voi olla joko korkeampi tai matalampi kuin ulkoisesti arvioitu opetustaito (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2006). Banduran (1997) mukaan opetustaitojen lievä yliarvioiminen saattaisi olla hyödyllistä, koska sen seurauksena motivaatio voi-

si vahvistua ja palautteen kautta yksilö voisi päästä hyödyntämään olemassa olevia kykyjä ja taitoja (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2006, 3-4). Toisaalta, vaikka opettaja hallitsisi opetukselliset strategiat, alhaiset pystyvyysuskomukset saattavat estää näiden taitojen hyödyntämisen (Tshannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2006).

Vaikka opettajan pystyvyyden kokemuksella on tutkimusten mukaan runsaasti suotuisia vaikutuksia, tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, miten pystyvyys on käsitteellistetty ja kuinka luotettavasti sitä on voitu arvioida (Gibson ja Dembo 1984, 569). Pystyvyyden vaikutuksista opettajan työhön ja hyvinvointiin tarvitaan edelleen lisätutkimuksia. Aiheesta ei ole esimerkiksi tehty pitkittäistutkimuksia, joilla olisi voitu todentaa, onko opettajan pystyvyys syy tulokselliseen opettamiseen vai sen seurausta (Ross 1994, 382). Lisätutkimustietoa tarvitaan myös mm. kontekstisidonnaisten tekijöiden ja opettajan pystyvyyden välisistä yhteyksistä (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2006) sekä opettajan yksilöllisten toimintatapojen, kuten vuorovaikutuksellisen tavan ja joustavuuden vaikutuksista pystyvyysuskomusten rakentumiseen (Gibson & Dembo 1984, 570).

Pystyvyys ja työstressi. Tässä tutkimuksessa sovelletaan stressin määritelmää, joka korostaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksellista näkökulmaa (ks. Lazarus & Folkman 1984). Pystyvyysuskomukset vaikuttavat keskeisesti ihmisen stressinkäsittelykeinojen kautta psykofyysiseen terveyteen (Kallio 2005, 20). Banduran (1995) mukaan pystyvyyden kokemukset määrittävät yksilön terveyttä edistävää käyttäytymistä ensinnäkin sen kautta, että uskomus omiin kykyihin selvitä stressaavista tilanteista aktivoi biologisia mekanismeja, jotka toimivat välittäjinä hyvinvoinnin ylläpitämisen tai sairastumisen suhteen. Toiseksi pystyvyysuskomukset vaikuttavat siihen, miten yksilö toiminnallaan ja käyttäytymisellään vaikuttaa terveyteensä. (Bandura 1995, 26.) Yksilö, jolla on alhainen pystyvyys jättää huomioimatta käsityksen hallinnasta tuomitsemalla henkilökohtaiset selviytymiskeinot riittämättömiksi. Kielteinen palaute kohdistuu usein itse persoonaan, eikä esimerkiksi tehtävään, joka vahvistaa edelleen epätoivon, pelon ja stressin kokemuksia (Bandura 1992, 199).

Bliese ja Jex (1999) ovat esittäneet, että pystyvyysteoriaa on sovellettu ammatillisissa stressitutkimuksissa kahdesta syystä. *Ensiksi*, yksilöllisellä tasolla pystyvyyden

katsotaan vaikuttavan tapaan, jolla työntekijä käsittelee työyhteisön stressitekijöitä. Pystyvyys vaikuttaa myös ympäristön sosiaalisten voimavarojen hyödyntämiseen, jotka alhaisen pystyvyyden henkilöt voivat jättää jopa kokonaan hyödyntämättä. (Bliese & Jex 1999, 350.) Näkemys mukaillee merkittävästi Lazaruksen ja Folkmanin (1984) teoriaa stressin selviytymiskeinoista (coping). Bandura (1995, 26) onkin yhdistänyt stressin selviytymiskeinoihin ”coping efficacy” käsitteen, joka viittaa yksilön uskomukseen kyvystä selviytyä ja hallita stressireaktioita sekä niiden haitallisia vaikutuksia. Yksilö, joka kokee pystyvyytensä korkeaksi, käyttää ongelmanratkaisuun perustuvia stressinkäsittelykeinoja. Alhaista pystyvyyttä kokevilla on enemmän taipumusta suuntautua kielteisiin tunteisiin. Epävarmuus selviytymisestä lisää stressin kokemusta ja suuntaa huomiota toiminnasta ja ratkaisukeskeisyydestä epäonnistumisiin, huoliin ja kielteisiin uskomuksiin. (Bliese & Jex 1999, 349-350; Brouwers & Tomic 2000; Kallio 2005, 20-21.) *Toinen* syy pystyvyyden yhdistämisessä ammatillisiin stressitutkimuksiin liittyy työhön ja työympäristöön (Bliese & Jex 1999, 350). Pystyvyyden kokemus saattaa vaikuttaa yksilöllisiin mieltymyksiin koskien työtehtäviin hakeutumista siten, että korkean pystyvyyden yksilöt saattavat ottaa vastaan vaativan tason työtehtäviä, joissa he voivat tehdä päätöksiä ja toimia suhteellisen itsenäisesti (Hackman & Oldham 1980).

Pystyvyyssuskomusten kautta yksilö voi kontrolloida stressitekijöitä, jolloin esimerkiksi huoli ja pelot eivät pääse aktivoitumaan. Pystyvyyssuskomukset vaikuttavat tarkkaavuuden suuntautumiseen mahdollisia uhkia kohtaan, niiden vastaanottamiseen sekä kognitiiviseen käsittelyyn. (Bandura 1995, 8.) Ihmiset, jotka olettavat uhkien olevan hallitsemattomia, näkevät monet ulottuvuudet ympäristössään vaarallisiksi. Heillä on taipumusta suurennella mahdollisten uhkien vakavuutta ja murehtia asioita, joita ei ehkä tapahdukaan. Stressi lisääntyy kuormittavien kokemusten myötä ja vaikuttaa myös toimintatasoon heikentävällä tavalla. (Lazarus & Folkman 1984.) Vahva pystyvyys sen sijaan vaikuttaa stressiin siten, että haasteelliset tilanteet koetaan enemmän haasteina kuin uhkina, joita tulisi välttää. Yksilö kohtaa stressaavat tilanteet melko varmana kontrollin riittävydestä. Epäonnistumiseen kytkeytyy henkilökohtaisten puutteiden sijaan ajatus esimerkiksi tarpeellisen tiedon ja taidon puuttumisesta. (Bandura 1995, 11.)

Opettajan pystyvyysuskomusten ja stressin yhteyksiä tutkineet Bliese ja Jex (1999) havaitsivat alhaisen pystyvyyden ennustavan työn korkeaa psyykkistä ja fyysistä kuormitusta ja korkean pystyvyyden olevan puolestaan yhteydessä työtyytyväisyyteen sekä työhön sitoutumiseen. Lisäksi löytyi näyttöä pystyvyyden vaikutuksista myös yhteisöllisellä tasolla (collective efficacy). Työntekijät saattoivat reagoida kielteisesti työtovereihin, jotka eivät olleet pystyneet selviytymään vaativan tason työtehtävistä. (Bliese & Jex 1999, 349-361.)

Chwalisz, Altmaier ja Russel (1992, 377) osoittivat tutkimuksessaan, että opettajan korkea pystyvyyden kokemus oli yhteydessä aktiiviseen ongelmanratkaisuun, kun taas alhainen pystyvyys ennusti ongelmasuuntautuneiden ratkaisukeinojen käyttöä. Tunnekeskeisiä ongelmanratkaisukeinoja käyttäneet opettajat kokivat enemmän työuupumusta kuin ongelma-keskeisiä keinoja käyttäneet. Brouwers ja Tomic (2000) sen sijaan totesivat opettajan pystyvyyden olevan yhteydessä pelkästään yhteen työuupumustekijään, voimakkaaseen ja pitkäkestoiseen väsymykseen. Psykososiaalisten ongelmatilanteiden käsittelyssä ja selviytymisessä on lopputuloksen kannalta keskeistä tilanteiden merkitys yksilön tavoitteiden ja elämänsuunnitelmien kannalta, henkilökohtaiset käsitykset hallinnasta ja pystyvyydestä sekä saatavilla olevat ulkopuoliset voimavarat. Mitä paremmat resurssit yksilöllä on, sitä monipuolisempia keinoja hän voi käyttää kuormitusta aiheuttavissa tilanteissa. (Järvikoski 1996, 37-38).

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimus selvitti esiopettajien stressi- ja työuupumuskokemuksia sekä pystyvyysuskomuksia ja näiden keskinäistä yhteyttä sekä molempien yhteyttä taustatekijöihin.

Tarkempina tutkimusongelmina olivat seuraavat kysymykset:

1. Missä määrin esiopettajat kokivat stressiä ja työuupumusta? Minkälaiset työn vaatimukset tuottivat stressiä ja missä määrin esiopettajat kokivat työssään yhteisön taholta saavansa liian vähän tukea, arvostusta tai palkkioita?
2. Missä määrin ja millaisten tekijöiden suhteen esiopettajat kokivat työssään pystyvyyttä ts. millaisia olivat heidän pystyvyysuskomuksensa.
3. Millaisia yhteyksiä voitiin löytää esiopetustyön stressikokemusten ja pystyvyysuskomusten välillä?
4. Miten työstressi ja pystyvyysuskomukset olivat yhteydessä erilaisiin taustatekijöihin? Taustatekijöinä tutkittiin esiopetusryhmän lasten lukumäärää sekä esiopettajien työkokemuksen määrää sekä sitä, toimiko esiopettaja koulun vai päiväkodin yhteydessä olevassa esiopetusryhmässä.

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkittavat

Tutkimusaineisto on osa Alkuportaot –tutkimuksen (*Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alussa*) pilottivaihetta. Alkuportaot –tutkimus sisältyy osahankkeena Jyväskylän yliopistossa vuoden 2006 alussa aloittaneeseen Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikköön (2006-2011). Huippututkimusyksikköä johtavat psykologian professorit Jari-Erik Nurmi ja Heikki Lyytinen ja siinä on mukana tutkijoita useilta paikkakunnilta (Jyväskylä, Turku, Joensuu) sekä eri laitoksilta. Alkuportaot –tutkimuksessa selvitetään mm. lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun, opettajien käsityksiä lasten oppimisesta, opettajien opetuskäytänteitä ja –tavoitteita sekä yhteistyötä vanhempien kanssa. Lisäksi tutkimus selvittää vanhempien kasvatuskäytänteitä ja näkemyksiä lasten oppimisesta sekä koulun ja päiväkodin kanssa tehtävän yhteistyöhön kohdistuvia odotuksia ja kokemuksia. Tutkimusmenetelminä käytetään lasten yksilö- ja ryhmätestejä sekä haastatteluja, havainnointeja opetusryhmissä sekä vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

Tämä kyselytutkimuksen esiopetusvuotta koskeva pilottiaineisto kerättiin esiopettajilta lukuvuonna 2005 – 2006 ja laajempi aineistokeruu on käynnistynyt syksyllä 2006. Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat työskentelivät Keski-Suomen alueella sijaitsevassa kunnassa, jossa esiopettajan työ kuuluu koulu- ja sivistystoimeen ja josta saatiin hallinnollinen lupa tutkimuksen toteutukseen. Kunnan 17 esiopetusryhmästä lähti mukaan seurantaan 13 ryhmää. Lopullinen osallistujajoukko käsitti 16 esiopettajaa, kuudesta eri päiväkodista (9 esiopetusryhmää) ja seitsemästä eri koulusta (7 esiopetusryhmää). Kolmesta esiopetusryhmästä, jotka sijaittivat päiväkodin yhteydessä, oli tutkimuksessa mukana kaksi esiopettajaa. Tutkimukseen osallistuneista esiopettajista 15 oli naisia ja yksi mies.

Esiopetusryhmissä oli kaikkiaan 139 esiopetusikäistä lasta. Lapsiryhmien keskimääräinen koko oli 13,2 lasta (vaihteluväli 5 – 22 lasta). Alle 10 lapsen ryhmiä oli 5 kpl, 10 – 14 lapsen ryhmiä oli 3 kpl, 15 – 19 lapsen ryhmiä 5 kpl ja tätä suurempia ryhmiä oli 3 kpl. Päiväkodin ryhmistä esiopetus toimi kolmessa ryhmässä osana 3-6 – vuotiaiden ryhmää. Koulutustaustaltaan esiopettajat olivat enimmäkseen lastentarhanopettajia (11), lisäksi oli yksi varhaiskasvatuksen maisteri, yksi erityislastentarhan opettaja, kaksi sosionomia sekä yksi päivähoitaja. Jokaisella esiopettajalla oli työkokemusta opetustyöstä päiväkodin yhteydessä kokemuksen määrän vaihdelleessa vähintään yhdestä vuodesta (3 vastaajaa) yli 15 vuoteen (7 vastaajaa). Työkokemus opetustyöstä perusopetuksen yhteydessä vaihteli seuraavasti.: kuudella vastaajalla oli 1-5 vuotta työkokemusta, kahdella vastaajalla oli 6-10 vuotta työkokemusta, yhdellä oli alle vuoden ja lopuilla seitsemällä ei lainkaan työkokemusta perusopetuksen yhteydessä. Kolmea esiopettajaa lukuun ottamatta päivittäisiä työtehtäviä oli mahdollisuus jakaa myös avustajille (joita oli yhdestä kolmeen henkilöä jokaisessa ryhmässä).

6.2 Menetelmät

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin strukturoidulla kyselyllä (ks. Liite) Kysely soveltuu yleensä hyvin kasvatusalan tutkimukseen, jossa halutaan tietoa tutkittavien arvoista, asenteista, mielipiteistä ja uskomuksista (Heinonen 1989, 325). Menetelmänä kysely tarkoittaa lomakkeen avulla tapahtuvaa aineiston keruuta (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 118), jossa koehenkilöt muodostavat otoksen tai näytteen tietystä perusjoukosta (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2001, 181). Kyselytutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, ettei tutkija voi läsnäolollaan vaikuttaa koehenkilöiden vastauksiin ja kysymykset esitetään jokaiselle samassa muodossa. Kyselytutkimus on kustannustehokas ja aikaa säästävä (Valli 2001, 30-31). Tämä perustuu siihen, että aineiston käsittely voidaan usein toteuttaa valmiilla analyysi- ja raportointitavoilla (Hirsjärvi ym. 2001, 182). Heikkoudeksi saattaa muodostua alhainen aineiston palautusprosentti, joka voi johtaa uusintakyselyihin ja katoanalyysiin (Alkula ym. 1994, 139). Luotettavuutta voi heikentää myös kysymysten väärinymmärtäminen, huolimattomuus ja koehenkilön henkilöllisyyden varmentamisen vaikeus (Valli 2001, 31-32). Pienissä aineistoissa (kuten tässä tutkimuksessa) yksikin koe-

henkilö edustaa prosentuaalisesti merkittävää osaa koko aineistosta ja vaikuttaa siten huomattavasti tutkimuksen luotettavuuteen (Nummenmaa 2006, 30).

Taustatiedot. Taustatietojen osalta esiopettajat vastasivat seuraaviin kysymyksiin (ks. Liite). *Ammatillisina koulutusvaihtoehtoina* olivat: 1 = lastentarhanopettaja, 2 = kasvatustieteen kandidaatti, 3 = kasvatustieteen maisteri / varhaiskasvatus, 4 = erityislastentarhanopettaja, 5 = sosiaalikasvattaja, 6 = sosionomi, 7 = luokanopettaja / KM ja 8 = jokin muu. *Tehtävänimikkeen* vaihtoehtoina olivat: 1 = lastentarhanopettaja, 2 = erityislastentarhanopettaja ja 3 = luokanopettaja. *Työkokemuksen* määrää (vuosina) kysyttiin kultakin vastaajalta erikseen sekä päiväkodin että koulun osalta 5-portaisella asteikolla (1 = alle vuoden, 5 = yli 15 vuotta). Lisäksi samalla asteikolla kysyttiin *työskentelyvuosia nykyisessä päiväkodissa/koulussa*. Esiopetusryhmässä toimivan *avustavan/muun henkilökunnan määrää ja työnimikkeitä* kysyttiin avoimilla kysymyksillä. *Opetusryhmän* laatua koskevassa kysymyksessä tiedusteltiin ryhmän ikäjakaumaa ja hallinnollista sijoitusta (esim. päiväkodissa toimiva 6-vuotiaiden ryhmä). Opetusryhmän lasten lukumäärän suhteen pyydettiin erottelemaan sekä 3 - 6 – että 6-vuotiaiden lukumäärä. Lisäksi taustatietoina kysyttiin vastaajan *sukupuoli* sekä *omien lasten lukumäärä*.

Stressi. Esiopettajien stressiä mitattaessa käytettiin Siegristin kehittämää kyselylomaketta, jolla arvioidaan hänen ponnistusten ja palkkioiden mallinsa sisältämiä peruskäsitteitä (ERI; *Effort-Reward Imbalance* model; ks. Siegrist ym. 2004). Alkuperäinen ERI-kyselylomake (Siegrist 1996) sisältää 23 osiota ja sen psykometristä toimivuutta on arvioitu mm. viiden maan epidemiologisessa tutkimuksessa. Alkuperäisessä englanninkielisessä lomakkeessa on seuraavanlainen rakenne: 1) työn edellyttämää *ponnistuksia* arvioidaan 6 osiolla, jotka koskevat työn määrällistä kuormittavuutta, laadullista kuormittavuutta sekä kokonaiskuormituksen lisääntymistä ajan myötä, 2) työn sisältämiä *palkkioita* arvioidaan 11 osiolla, jotka koskevat taloudellisia palkkioita, arvostuksen muodossa saatuja palkkioita sekä etenemismahdollisuuksia työssä ja työn vakautta, ja 3) *ylisitoutumista* arvioidaan 6 osiolla. (Siegrist 1996.)

Suomeksi käännettyä kaksi ulottuvuutta sisältävää lomaketta on käytetty mm. tutkimuksessa, jossa selvitetään johtotehtävissä työskentelevien jaksamista (Kinnunen,

Mauno, Feldt & Mäkikangas 2004). Alkuportaattitutkimuksessa käytettiin kaksi ensimmäistä ulottuvuutta sisältävän suomennoksen lyhennettyä versiota: työn edellyttämät *ponnistukset* (7 osiota) ja työn sisältämät *palkkiot* (7 osiota). Arviointiasteikko oli 5-portainen (ponnistukset: 1 = ei kuvaa työtäni, 5 = kuvaa työtäni ja kuormittaa erittäin paljon; palkkiot: 1 = kuvaa työtäni, 5 = ei kuvaa työtäni ja kuormittaa erittäin paljon). Korrelaatioanalyysien varten ERI-lomakkeen sisältämistä stressiosioista muodostettiin kaksi summamuuttujaa: ponnistukset (sisäinen reliabiliteetti Cronbachin α kertoimella arvioituna oli .85) ja palkkiot (Cronbachin α = .96).

Yhden opettajan kohdalla palkkiot –osioihin annetut vastaukset jouduttiin hylkäämään ja tästä johtuen otos oli näiden osioiden suhteen 15. Ponnistukset – osioissa oli yhden opettajan vastauksissa puuttuvaa tietoa koskien osiota 4 (”Työni on fyysisesti vaativaa”) ja tässä osiossa otoskoko oli myös 15.

Yleinen stressiarvio. Esiopettajille annettiin kuvaus stressistä tilanteena, jossa ihminen kokee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa mieltä. Kuvauksen jälkeen heitä pyydettiin vastaamaan kysymykseen, ”Tunnetko sinä nykyisin tällaista stressiä?” 5-portaisella asteikolla (0 = en lainkaan; 4 = erittäin paljon). Yksi esiopettajista ei ollut vastannut kysymykseen, joten otoskoko oli tämän osion suhteen 15.

Työuupumus. Työuupumuksen arvioinnissa käytettiin lyhennettyä versiota *Bergen Burnout Inventory* (BBI-15; Näätänen ym. 2003) kyselylomakkeesta. BBI-15 sisältää kolme skaalaa, joissa kussakin on 5 osiota: uupumus, kyynistyminen ja heikko ammatillinen itsetunto. Menetelmää on käytetty Suomessa paljon ja mittari on todettu varsin luotettavaksi ja erottelukykyiseksi. Alkuportaattitutkimuksessa käytettiin vain uupumus –alaskaalaa ja sen sisältämiä viittä osiota (esim. ”Tunnen hukkuvani työhön”). Arviointiasteikko oli 6-portainen (1 = täysin eri mieltä; 6 = täysin samaa mieltä).

Pystyvyysuskomukset. Opettajien pystyvyysuskomuksia arvioitiin *Teacher Efficacy Scale* –lomakkeen (Gibson & Dembo, 1984) suomennetulla versiolla. Alkuperäinen arviointilomake sisältää 30 osiota, jotka arvioidaan asteikolla 1 – 6. Arviointilomak-

keen taustalla on kehittelytyö, jossa osioita on rakennettu toisaalta tutkimuskirjallisuuden pohjalta ja opettajien haastattelujen pohjalta. Gibsonin ja Dembon (1984) faktorianalyseissä osiot muodostivat kaksi ulottuvuutta, joista ensimmäinen edustaa *henkilökohtaista* opettamiseen liittyvää pystyvyyttä (Personal Teaching Efficacy; 9 osiota) ja toinen *yleistä* opettamiseen liittyvää pystyvyyttä (Teaching Efficacy; 7 osiota). Näiden kahden ulottuvuuden he näkivät vastaavan hyvin Banduran (1977, 1995) pystyvyyttä koskevassa teoriassaan olettaa kahden faktorin mallia. Alkuportaot – tutkimukseen valittiin 18 osiota ja arviointiasteikko muutettiin 5-portaiseksi (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

Pystyvyyssuskomuksia koskevista 18 osiosta valittiin kahdeksan (2, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15) tutkimuskysymysten kannalta merkityksellistä ja niiden muodostamaa faktorirakennetta tutkittiin pääkomponenttianalyysillä käyttäen vinokulmaista rotatointia (Oblimin). Faktorianalyysin tuloksena ilmeni kaksi pystyvyyttä kuvaavaa faktoria: a) esiopettajan *yleinen* pystyvyys (osiot 2, 5, 14, 15) ja *oppimiseen* liittyvä pystyvyys (osiot 6, 11, 13). Korrelaatioanalyseja varten muodostettiin faktorien pohjalta summamuuttujat: yleinen pystyvyys (sisäinen reliabiliteetti Cronbachin α kertoimella arvioituna oli .79) ja oppimiseen liittyvä pystyvyys (Cronbachin α = .61).

6.3 Aineistoanalyysi

Aineiston analyysi toteutettiin SPSS –ohjelmaa apuna käyttäen. Esiopettajien kokemaa stressiä tarkasteltiin osiokohtaisten keskiarvojen ja keskihajontojen (sd) kautta. Hajontaluvut kuvaavat arvojen jakautumista jonkin keskiluvun, kuten keskiarvon ympärille (Nummenmaa 2006, 59).

Pystyvyyssuskomusosoiden faktorirakennetta tutkittiin pääkomponenttianalyysillä käyttäen vinokulmaista rotatointia (Oblimin). Faktorianalyysillä voidaan selvittää, millä tavoin muuttujien väliset korrelaatiot kimppuuntuvat, eli millä muuttujilla on keskenään samankaltaista vaihtelua ja toisaalta mitkä muuttujat ovat toisistaan riippumattomia (Nummenmaa 2006, 333).

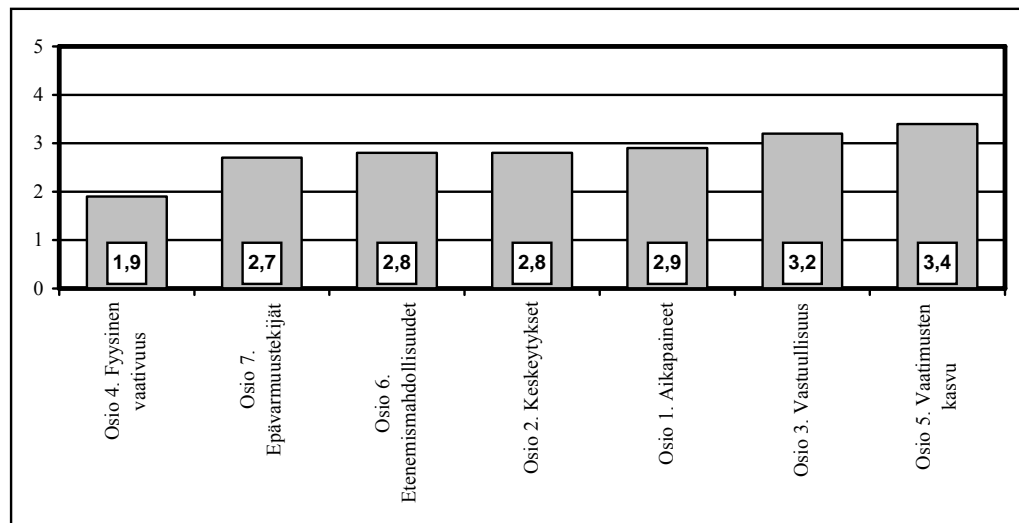
Esiopettajien stressin ja pystyvyysuskomusten yhteyttä tutkittiin korrelaatioanalyysillä, käyttäen Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Korrelaatiokertoimen avulla voidaan vertailla muuttujaparien yhteyksiä. Kerroin, joka arvoa on lähellä yhtä (1), osoittaa yhteyden olemassaolon (Nummenmaa 2006, 277-278). Korrelaatiokertoimeen ja tilastolliseen merkitsevyyteen vaikuttaa myös aineiston otoskoko (Metsämuuronen 2006, 434). Lisäksi arvioitiin stressin ja pystyvyysuskomusten yhteyttä taustamuuttujiin. Työkontekstin (päiväkoti vs. koulu) ja opetusryhmän koon (alle 14 lapsen ryhmä vs. yli 14 lapsen ryhmä) yhteyksiä haettiin riippumattomien otosten t-testillä. T-testiarvon perusteella voidaan tehdä jakaumien keskiarvoa koskevia päätelmiä (Nummenmaa 2006, 155). Työkokemuksen (huomioituna sekä koulussa että päiväkodissa kertynyt työ) yhteyttä stressin ja pystyvyyteen tutkittiin korrelaatioanalyysin avulla. Korrelatiiviset arvioinnit antavat tietoa mm. erilaisten yhteisvaihteluiden voimakkuuksista (Nummenmaa 2006, 275).

7 TULOKSET

7.1 Stressi ja työuupumus

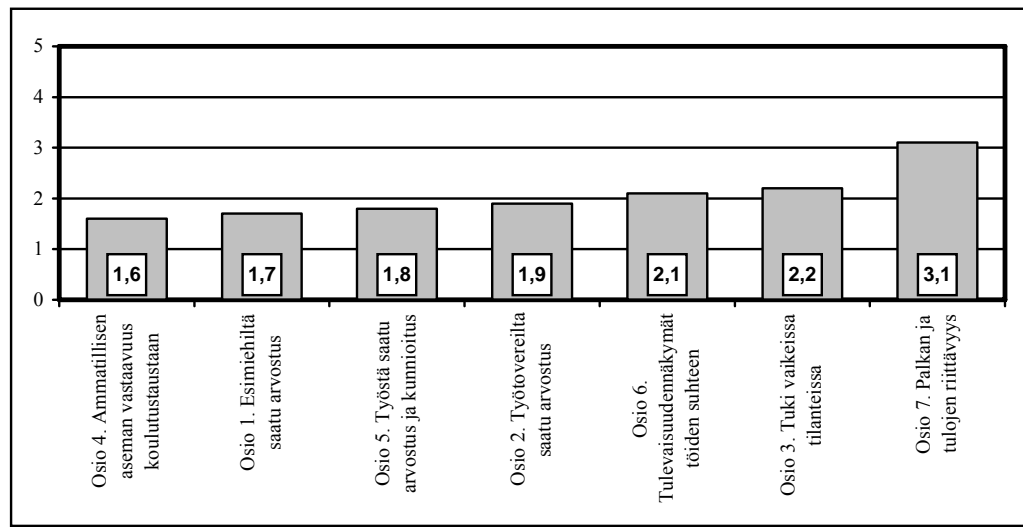
7.1.1 Työn kuormittavuus ponnistelujen ja palkkioiden kautta arvioituna

Työn vaatimat ponnistelut. Alla esitetty kuvio 3 ilmaisee, millaiset työn vaatimukset esiopettajat (n = 16) kokivat eniten stressiä aiheuttavaksi (1 = ei kuvaa työtäni, 5 = kuvaa työtäni ja kuormittaa erittäin paljon). Pylväät edustavat osioihin annettujen vastausten keskiarvoja (järjestetty niiden mukaisesti). Nykyistä työtilannetta kuvaavista tekijöistä eniten stressiä aiheutti työn muuttuminen yhä vaativammaksi, jonka suhteen kolme esiopettajaa koki melko paljon ja kolme erittäin paljon stressiä. Seuraavaksi eniten stressiä aiheutti työn vastuullisuus. Työn fyysinen vaativuus ei sen sijaan kuormittanut esiopettajia juurikaan: vain kolme opettajaa totesi stressiä koituvan tästä jonkin verran.



Kuvio 3 Työn vaatimiin ponnisteluihin liittyvän stressin keskiarvot

Työn sisältämät palkkiot. Työhön liittyvien palkkioihin tai pikemminkin niiden puutteeseen liittyvää stressiä arvioitiin seitsemällä osiolla, käyttäen 5-portaista asteikkoa (1 = kuvaa työtäni, 2 = ei kuvaa työtäni, mutta ei myöskään kuormita, 5 = ei kuvaa työtäni ja kuormittaa erittäin paljon). Esiopettajat (näissä analyyseissä otoskoko 15) kokivat vain vähän stressiä työhön liittyvien palkkioiden saamisen suhteen. Yli puolet (53 % - 67 % riippuen osiosta) opettajista arvioi jokaisen väittämän kuvaavan työtään hyvin ts. opettaja koki saavansa työstä toivomiaan palkkioita, kuten arvostusta esimiehiltä ja työtovereilta. Selkeästi suurimmaksi kuormitustekijäksi esiopettajat katsoivat ponnistuksiin ja saavutuksiin nähden alhaisen palkka- ja tulotason. Jokainen vastaajista koki palkkatason suhteen kuormitusta ja neljä esiopettajaa kuvasi palkkatason kuormittavan melko tai erittäin paljon.

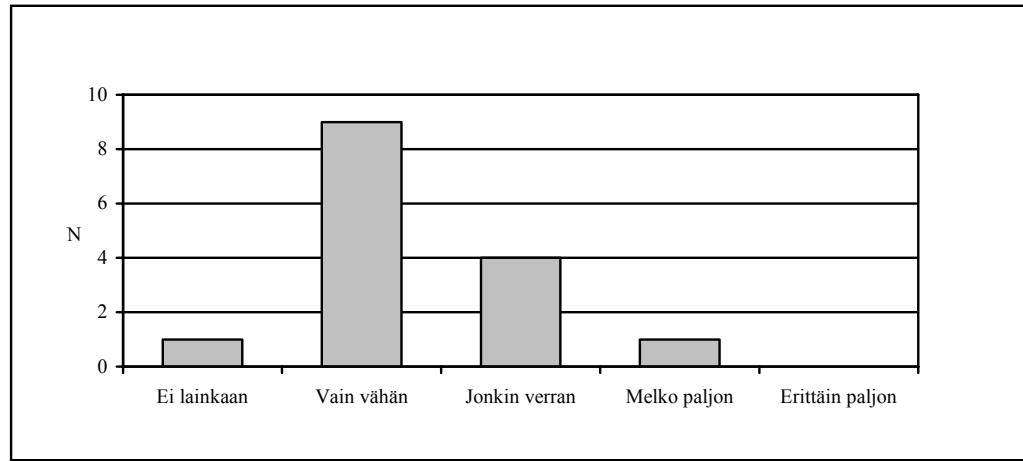


Kuvio 4 Työn sisältämiin palkkioihin liittyvän stressin keskiarvot

7.1.2 Arviot yleisestä stressistä ja työuupumuksesta

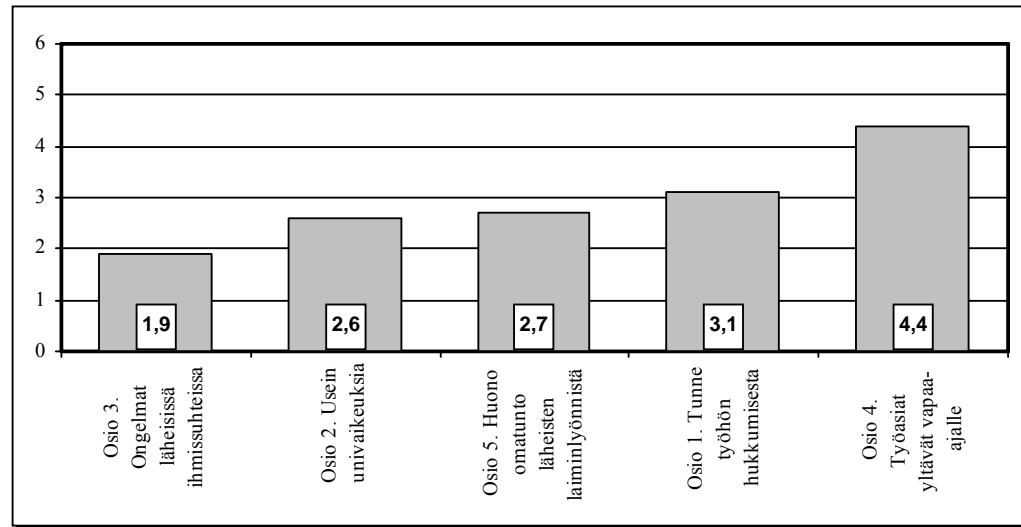
Stressi. Yleistä stressiä koskeva kysymys alustettiin esiopettajille kysymyslomakkeessa kuvaamalla stressi tilanteena, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa mieltä. Esiopettajien (n=15) vastaukset kysymykseen, tunnetko sinä ny-

kyisin tällaista stressiä, osoittivat stressin määrän olevan vähäinen ($ka = 2.3$, $sd = 0.7$). Tyypillisimmillään (67 % vastaajista) koettiin vain vähän stressiä.



Kuvio 5 Esiopettajien kokeman stressin jakauma

Työuupumus. Työuupumusta arvioitiin ($n = 16$) viiden väittämän avulla, jotka arvioitiin kukin 6-portaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä). Korkeimmaksi keskiarvo nousi neljännen osion ($ka = 4.4$, $sd = 1.4$) kohdalla, jonka suhteen voidaan miettiä, missä määrin vastaajat kokivat tämän kuvaavan työuupumusta ("Ajattelen työasioita myös vapaa-aikana"). Puolet tähän osuuteen vastanneista esiopettajista (8) oli joko samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Työn paineen aiheuttamia ongelmia läheisissä ihmissuhteissa koki hyvin harva: 94 % vastaajista vastasi tähän osioon kielteisesti (eri mieltä vähintäänkin osittain).



Kuvio 6 Työuupumukseen liittyvät keskiarvot

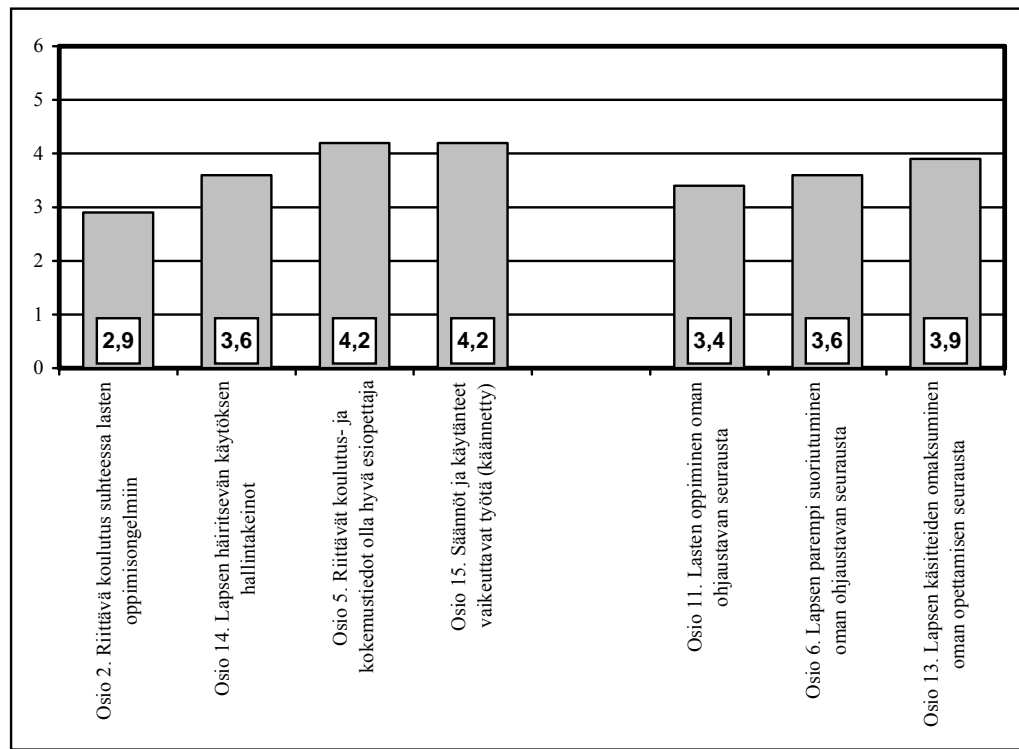
7.2 Pystyvyyssuskomukset

Pystyvyyssuskomusten arvioinnissa ($n = 16$) käytettiin 5-portaisen arviointiasteikon sisältäviä osioita (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Pystyvyyssuskomuksien faktorianalyysin tuloksena ilmeni kaksi pystyvyyttä kuvaavaa faktoraa (ks. tarkemmin 6.2). Ensimmäinen ulottuvuus kuvasi esiopettajien *yleistä pystyvyyttä* (osiot 2, 14, 5, 15), mm. kyvykkyyttä käsitellä lasten oppimisen ongelmia, häiritsevää käytöstä sekä kokemusta opettajan työtä tukevista säännöistä ja käytännöistä. Toinen ulottuvuus kuvasi *opetuksellista pystyvyyttä* (osiot 11, 6, 13), sitä missä määrin esiopettajat kokivat, että heidän ohjaus- ja opettamistapansa edesauttoivat lasten suoriutumisen parantumista, oppimisen edistymistä ja käsitteiden nopeaa omaksumista. Kuviossa 7 näkyvät esiopettajien vastausten keskiarvot niin, että ensimmäiset neljä pylvästä kuvaavat yleistä ja jälkimmäiset kolme opetuksellista pystyvyyttä.

Yleinen pystyvyys. Esiopettajat ($n = 16$) kokivat saavansa tukea työlleen työyhteisön säännöistä ja käytänteistä (osion 15 kohdalla 86 % opettajaa oli sitä mieltä, että säännöt ja käytänteet eivät haittaa työn tekemistä). He myös kokivat, että koulutus- ja kokemustausta ovat antaneet riittävät taidot kasvaa hyväksi esiopettajaksi (osion 5

kohdalla 87,5 % esiopettajaa arvioi olevansa vähintään samaa tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa). Yleinen pystyvyyden kokemus oli heikoin koskien oman koulutuksen riittävyyttä suhteessa lasten oppimisongelmien käsittelemiseen: osion kaksi kohdalla 8 esiopettajaa koki, että koulutus ei ole riittävä tällä alueella (eri mieltä), mutta toisaalta 6 esiopettajaa koki, että koulutus on riittävä (samaa mieltä).

Opetuksellinen pystyvyys. Osioiden keskiarvot olivat hyvin lähellä toisiaan. Kolmesta väitteestä esiopettajat (n = 16) kokivat eniten pystyvyyttä taidoissaan edetä uuden käsitteen opettamisessa oikealla tavalla niin, että lapsi voi oppia sen nopeasti (osion 13 kohdalla 75% esiopettajista oli väitteen kanssa joko samaa mieltä tai täysin samaa mieltä).



Kuvio 7 Esiopettajien yleistä pystyvyyttä kuvaavien neljä osion (2, 14, 5 ja 15) ja opetuksellista pystyvyyttä kuvaavien kolmen osion (11, 6 ja 13) keskiarvot

7.3 Stressin ja pystyvyyden yhteydet

Stressi ja pystyvyys. Stressin ja pystyvyyden välisiä yhteyksiä arvioitiin korrelaatioanalyysillä käyttäen Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Korrelaatioanalyysissä käytettiin keskiarvosummamuuttujia. Tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys löytyi opettajan yleisen pystyvyyden ja stressiä aiheuttavien työn vaatimusten väliltä siihen suuntaan, että mitä enemmän esiopettajat kokivat työn sisältävän kuormittavia vaatimuksia, sitä vähäisempi oli heidän kokemuksensa yleisestä pystyvyydestä. Palkkioiden saamiseen liittyvä stressi ei kuitenkaan yltänyt tilastollisesti merkitsevään yhteyteen yleisen pystyvyyden kokemuksen kanssa, vaikka suunta oli samanlainen kuin vaatimuksista aiheutuvalla stressillä. Opetuksellisen pystyvyyden kokemuksen osalta ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä stressiin. Stressimuuttujien keskinäiskorrelaatio oli melko vahva, sillä työn vaatimuksista aiheutuva kuormitus ja työstä saatujen palkkioiden vähäisyydestä aiheutuva kuormitus olivat tilastollisesti melkein merkitsevästi yhteydessä toisiinsa ($r = .56, p < .05$).

TAULUKKO 1. Stressin ja pystyvyyden yhteydet

Stressi	Pystyvyys	
	Yleinen ^a	Opetuksellinen ^a
Vaatimukset	-.53*	-.22
Palkkiot	-.44	.15

^a n = 16, ^b n = 15, * p < .05

Taustamuuttujat. Työhön liittyvien pystyvyys- ja stressikokemusten lisäksi selvitettiin näiden yhteyksiä keskeisiin esiopetustyön taustamuuttujiin (työkonteksti, ryhmän koko ja työkokemuksen määrä). *Työkontekstin* yhteyttä opettajan stressiin ja pysty-

vyvyyteen arvioitiin vertailemalla riippumattomien otosten t-testillä (2-suuntainen testaus) niiden esiopettajien kyselyvastauksia, jotka työskentelivät päiväkodin yhteydessä olevassa esiopetusryhmässä (n = 9) niihin, jotka työskentelivät koulun yhteydessä toimivassa esiopetusryhmässä (n = 7). Tulosten mukaan päiväkodissa työskentelevien esiopettajien raportoima yleisen pystyvyyden kokemus oli tilastollisesti melkein merkitsevästi alhaisemmalla tasolla kuin koulussa työskentelevien esiopettajien (ks. Taulukko 2). Ilmeni myös suuntaa antava trendi, jonka mukaan koulun puolella toimivat esiopettajat kokivat työn vaatimuksista stressiä vähemmän kuin päivähoiton puolella toimivat esiopettajat.

TAULUKKO 2. Työkonteksti esiopettajan stressin ja pystyvyyden yhteydessä

	Päiväkodissa työskentelevät (n = 9)		Koulussa työskentelevät (n = 7)		t	p
	Ka	sd	Ka	sd		
Stressi						
Vaatimukset	21.6	6.0	16.9	4.1	1.77	.10
Palkkiot	15.1	7.9	13.6	7.6	.38	ns
Pystyvyys						
Yleinen	13.6	3.1	16.6	1.5	-2.54	.03
Opetuksellinen	11.0	1,4	10.7	2.0	.32	ns

Esiopetusryhmän (päiväkoti ja koulu) koon vaikutusta stressiin ja pystyvyyteen tutkittaessa ryhmät jaettiin lapsiryhmän koon suhteen seuraaviin alaryhmiin. Ensimmäisessä alaryhmässä (n = 7) lasten lukumäärä oli välillä 5 – 12 ja toisessa (n = 9) välillä 14 – 22. Verrattaessa näitä kahta ryhmäkooltaan erilaista alaryhmää riippumattomien otosten t-testillä löytyi trendi ($t(14) = 1.89, p < .10$) siihen suuntaan, että alaryhmässä, jossa lasten lukumäärä oli pienempi, esiopettajat kokivat vähemmän stressiä työn vaatimuksista (ka = 16.71, sd = 5.22) kuin alaryhmässä, jossa lasten lukumääri oli 14 tai yli (ka = 21.67, sd = 5.20). *Lapsiryhmän* koko ei erotellut esiopettajia yleisen tai opetuksellinen pystyvyyden kokemuksen suhteen.

Työkokemuksen määrän yhteyttä koettuun stressiin ja pystyvyyteen tutkittiin korrelaatioanalyysin avulla. Työkokemuksen yhteenlaskettu määrä vuosina (ts. riippumatta siitä oliko se kertynyt päiväkodissa vai koulussa), ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä mihinkään stressi- tai pystyvyyden muuttajaan. Osaltaan tähän lienee syynä tämän pilottivaiheen kyselyaineiston pieni otoskoko.

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin esiopettajien stressi- ja työuupumuskokemuksia, pystyvyysuskomuksia sekä niiden välisiä yhteyksiä. Lisäksi tutkittiin edellä kuvattujen tekijöiden yhteyttä esiopettajan työn taustatekijöihin, joita olivat työkonteksti (koulun vs. päiväkodin yhteydessä oleva esiopetusryhmä), esiopetusryhmän lasten lukumäärä sekä työkokemuksen määrä.

8.1 Tutkimuksen päätulokset

Tutkimuksen tulosten mukaan esiopettajat eivät kokeneet runsaasti stressiä ja työuupumusta, vaikka työasiat olivat toisinaan mielessä myös vapaa-ajalla. Tutkimus osoitti, että stressiä aiheuttivat (ks. Siegrist 1996) jossain määrin enemmän työn vaatimat ponnistelut, kuten työn vastuullisuus, kuin tuen, arvostuksen ja palkkioiden vähäisyys. Pystyvyysuskomusten (ks. Gibson & Dembo 1984) osalta havaittiin, että esiopettajat kokivat työyhteisön sääntöjen ja käytänteiden tukevan työtään ja he kokivat koulutus- ja kokemustaustansa olevan riittävä antamaan hyvät valmiudet toteuttaa esiopetustyötä. Toisaalta esiopettajat kokivat, että koulutus ei ollut antanut riittävästi tukea lasten oppimisongelmien kohtaamiseen. Huomionarvoista oli myös se, että stressin ja pystyvyyden yhteyksistä löydettiin viitteitä siitä, että alhainen pystyvyys olisi yhteydessä työn korkeampaan stressikuormitukseen. Yhteyksissä havaittiin merkkejä myös siitä, että esim. esiopettajan työympäristö voisi olla vaikuttamassa näiden tekijöiden ilmenemiseen. Tämän tutkimuksen tulosten sovellettavuutta ja tehtyjen päätelmien luotettavuutta heikensi osaltaan pilottitutkimuksen pieni aineistoko-
ko.

Esiopettajien stressi- ja työuupumusarviot eivät antaneet viitteitä esiopettajan kärsivän voimakkaista stressireaktioista. *Stressin* määrä koettiin vähäiseksi ja *työuupumuksen* esiintymistä voidaan myös yleisesti pitää vähäisenä. Työasioiden yltäminen vapaa-ajalle antoi viitteitä työuupumuksesta. Havaintoa on kuitenkin syytä tarkastella kriittisesti, koska kysymys (”Ajattelen työasioita myös vapaa-aikana”) ei ainakaan tällä työntekijäryhmällä liittynyt todellisiin työuupumustekijöihin; väsymykseen,

kyynistymiseen ja heikentyneeseen ammatilliseen itsetuntoon (mm. Maslach 1993). Toisaalta havainto voisi olla ymmärrettävä olettamuksen kautta, jonka mukaan ihmissuhdetyötä tekevien suhdetta työhönsä kuvaa usein ylisitoutuneisuus ja korkea suoritusmotivaatio. Työntekijät, jotka ovat ylisitoutuneita tai korkeasti motivoituneita, voivat altistua työuupumukselle (Salmela-Aro ym. 2004). Tämän tutkimuksen tulokset näyttävät rohkaisevilta suhteutettuna työterveyslaitoksen selvitykseen (Virtanen 2003), joissa on todettu, että joka viides opettaja tuntee olonsa ahdistuneeksi, hieman masentuneeksi, yllirasittuneeksi tai nukkuu yönsä huonosti. Selvityksen mukaan varsinaista uupumusta opettajien ammattikunnalla on vähän, mutta stressin oireista kärsii moni.

Esiopettajat kokivat työn vaatimien ponnistelujen osalta stressiä aiheutuvan työn muuttumisesta yhä vaativammaksi. Tämä muutostrendi voidaan nähdä yleisesti koko yhteiskunnassa. Erityisesti julkisella sektorilla työtahdin kiristyminen on lisännyt työn henkistä ja fyysistä rasittavuutta (Ylöstalo 2002). Esiopettajat kokivat työssään työn vastuullisuuden lisäävän hieman työn kuormittavuutta ja stressiä. Siegrist (1996) on todennut ERI-malliin tukeutuen stressin syntyvän ponnistelujen ja vastineiden (palkkiot) epäsuhtan myötä. Tässä aineistossa *ponnistelut* tuottivat hieman enemmän kuormitusta, mutta työhön liittyvien *palkkioiden puute* ei lisännyt työolosuhteiden kuormittavuuden ja stressivaikutusten määrää kuin vähän, joka voisi selittyä osittain esim. tutkittavien työyhteisöjen yhteisöllisillä toimintatavoilla. On todettu, että tilanteiden arvo ja vaikuttavuus määritellään ihmisen ja ympäristön välisessä suhteessa (Lazarus & Folkman 1984). Esiopettajat kokivat yleisesti saavansa riittävästi työhön tukea, arvostusta, palkkioita ja kunnioitusta. Suurin kuormitustekijä oli ponnisteluihin ja saavutuksiin suhteutettuna alhainen palkka- ja tulotaso. Tätä ei voida pitää kovin yllättävänä, mutta ei myöskään vähäteltävänä työn epäkohtana.

Pystyvyysuskomusten suhteen aineistosta nousi kaksi ulottuvuutta. *Yleisiä* pystyvyysuskomuksia edustavien osioiden suhteen esiopettajat raportoivat saavansa eniten tukea työyhteisön säännöistä ja käytänteistä. Lisäksi koulutus- ja kokemustaustan uskottiin antavan riittävät valmiudet kasvaa hyvään esiopettajuuteen. Vastaavasti heikoin pystyvyysuskomus koski lasten oppimisongelmien käsittelytilanteita. Aiemmissä tutkimuksissa onkin esitetty tuloksia mm. lasten tarpeisiin vastaamisen haas-

teellisuudesta (Kelly & Berthelsen 1995) sekä henkilöstön täydennyskoulutuksen tarpeesta (ks. Opetusministeriön julkaisuja 2004). *Opetuksellinen* pystyvyys arvioitiin korkeimmaksi käsitteen opettamisen osalta. Tuloksissa oli viitteitä siitä, että lasten oppimiseen nähtiin vaikuttavan myös yksilön hallinnan ulottumattomissa olevat voimat (Rotter 1966), koska kaikista pystyvyysulottuvuuksista osion 11 (”Lapsen oppiminen oman ohjaustavan seurausta”) keskiarvo oli toiseksi alhaisin.

Esiopettajien *työstressiä ja pystyvyysuskomuksia* tarkasteltiin keskinäisten yhteyksien suhteen sekä *suhteessa* kolmeen *taustamuuttujaan*. Bliese ja Jex (1999) ovat todenneet, että alhainen pystyvyysuskomus ennustaa työssä korkeaa fyysistä ja psyykkistä kuormittumista. Yleisen pystyvyyden ja stressiä aiheuttavien vaatimusten väliltä löydettiin viitteitä siitä (melkein merkitsevä yhteys), että mitä enemmän esiopettajat kokivat stressiä aiheuttavia vaatimuksia, sitä alhaisempi oli heidän yleinen pystyvyysuskomuksensa. Koska pystyvyysuskomukset vaikuttavat monella tavoin stressinkäsittelykeinojen kautta psykofyysiseen terveyteen (Bliese & Jex 1999), olisi mielenkiintoista jatkossa saada lisätietoa yhteyksien muodoista. Nyt todettu yhteys oli selkeästi lineaarinen. Olisiko mahdollista, että yhteys voisi olla esim. käyräviivainen, jolloin stressi aiheuttaisi sopivasti kuormittaessa pystyvyysuskomusten vahvistumista, mutta joko liian vähäisenä tai liian kuormittavana heikentymistä.

Tutkimuksessa arvioituista esiopettajan työn taustamuuttujista *työkonteksti* vaikutti siten, että päiväkodissa työskentelevien esiopettajien keskuudessa yleiset pystyvyysuskomukset olivat tilastollisesti melkein merkitsevästi alhaisemmalla tasolla koulussa työskenteleviin verrattuna. Lisäksi löytyi suuntaa antava havainto siitä, että koulun esiopettajien työn vaatimuksista aiheutuva stressitaso olisi päiväkotiympäristöön verrattuna vähäisempää. Tulokset saattavat antaa viitteitä siitä, että päiväkodissa esiopetustyöstä puuttuvat edelleen jossain määrin toimintaa ohjaavat selkeät ja tavoitteet, eikä erityislasten kohtaamiselle ei ole järjestetty riittävästi resursseja (Opetusministeriön julkaisuja 2004). Toisaalta päiväkodissa työskentelevät esiopettajat saattavat kokea hoidon, kasvatuksen ja opetuksen integraation myötä saavansa koulukontekstia enemmän vaikuttaa lapsen kokonaiskehitykseen ja oppimiseen. Työn vuorovaikutuksellinen luonne saattaa lisäksi mahdollistaa paremmin sosiaalisen tuen hyödyntämisen sekä asioiden jakamisen työyhteisössä.

Esiopetusryhmän kokoa tarkasteltaessa löydettiin suuntaa antava havainto siitä, että lasten lukumäärän ollessa alhainen, koettu stressi voisi työn vaatimusten kautta olla vähäisempää. Lapsiryhmän koolla ei ollut vaikutusta pystyvyysulottuvuuksiin. Tulokset, vaikka ovatkin viitteellisiä, tukevat lakimuutosta, johon tehty täsmennys edellyttää, ettei esiopetuksessa ryhmäkokosuosituksesta voi enää poiketa kuin lyhytaikaisesti ja tilapäisesti. Ryhmäkokosuositus on ylittynyt tähän saakka joka kolmannessa esiopetusryhmässä. (Asetus lasten päivähoidosta 2006; Opetusministeriön julkaisuja 2004.) Tässä tutkimuksessa esiopettajien *työkokemuksen* kokonaisvuosimäärä ei ollut yhteydessä tilastollisesti mihinkään stressi- tai pystyvyysmuuttujaan. Pitkittäistutkimusasetelmalla ja isommalla aineistolla tulokset olisivat voineet olla toisenlaisia.

8.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkohaasteet

Merkitys. Esiopettajien työn kannalta tämä tutkimus toi tietoa tekijöistä, jotka vaikuttavat keskeisesti stressi- ja työuupumuskokemuksiin sekä pystyvyysuskomuksiin. Tutkimustulokset kertoivat suhteellisen johdonmukaisesti stressin ja alhaisen pystyvyyden haitallisista ja samalla käänteisesti myönteisistä vaikutuksista esiopettajalle itselleen sekä työn tekemiselle. Sopivassa määrin työn sisältämä haaste ja stressi lievenvät ihmisen terveydelle ja toiminnalle hyväksi, mutta liian kuormittavina seuraukset ovat vahingollisia. Pystyvyyden osalta on tarpeellista tiedostaa, että itsessään pystyvyysuskomukset eivät vaikuta esim. esiopettajan opetustaitoon, mutta kielteiset uskomukset saattavat estää taitojen ja osaamisen hyödyntämistä (Tshannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2006). Tutkimuskirjallisuuden mukaan liian vahvaksi muodostunut pystyvyys voi kääntyä jopa haitalliseksi lisäämällä suorituskeskeisyyttä ja johtamalla vaikeuteen antaa arvoa toisten kohtaamiselle, tarpeille ja vaikeuksille (Hoy & Spero 2005).

Työyhteisön suunnasta tutkimus antoi lisätietoa siitä, miten tärkeä tekijä työstressi on koko työyhteisön ja lasten sekä heidän perheiden kannalta. Suomalaisen esiopetuksen korkeasta laadusta huolimatta mm. lasten erityistarpeiden kohtaamiseen tarvitaan sekä kirjallisuuden että tämän tutkimuksen tulosten perusteella lisäresursseja. Työolosuhteissa tapahtuneet esiopettajan työn kokemista edistävät muutokset ovat mer-

kittäviä, koska niiden seurauksena stressikuormitusta voitaneen keventää ja pystyvyysuskomuksia vahvistaa. Banduran (1986) mukaan pystyvyysuskomusten muutos edellyttää kognitiivisten, sosiaalisten ja toiminnallisten osataitojen organisoitumista, jota tapahtuu eniten onnistuneen toiminnan sääntelyn seurauksena. Jotta muutokset olisivat mahdollisia, esiopettajalta itseltään sekä koko työyhteisöltä vaaditaan tilanetajua, herkkyyttä, tietoa ja myönteistä asennetta muutoksia kohtaan.

Tavoitteisiin pääsemiseksi työyhteisön toimintaa voitaisiin kehittää nykyistä enemmän esim. työnohjaus- ja työparityöskentelyn avulla. Haasteeksi voi muodostua se, että jo nykyisellään esiopettajan työn tekemiseen liittyy runsaasti vastuuta sekä kiiireen kokemusta. Johdon tehtävänä tulisi olla kuitenkin työssä kuormittumisen estäminen. Kuormittuneisuus ei välttämättä näy ulkoisesti työyhteisössä, koska stressi ilmenee yksilöllisesti ja eri tavoin jokaisella yksilöllä. Lisäksi tunteiden esiintuomiseen saattaa yksittäisellä työyhteisön jäsenellä liittyvä häpeän ja huonouden tunteita tai jopa uhkaa työpaikan menettämisestä.

Esiopettajat voisivat stressin kohtaamista ja käsittelyä helpottavan vuorovaikutuksen lisäksi nähdä mahdollisuutena pystyvyysuskomusten kehittämisen. Pystyvyys muodostuu ensisijaisesti henkilökohtaisten hallintakokemusten, ja vasta toiseksi sijaiskokemusten perusteella (Bandura 1995). Pystyvyysuskomusten muutosta voi tapahtua eniten onnistuneen toiminnan sääntelyn seurauksena (Järvikoski 1996). Työpari- tai tiimityöskentely voisivat tukea esiopettajaa toimimaan henkilökohtaista vastuuta ja vaikuttamisen mahdollisuutta käyttävällä tavalla. Kollegalta tai esimieheltä saatu vahvistaminen ja vakuuttelu voisivat lisätä kykyihin ja mahdollisuuksiin uskomista sekä vähentää epävarmuuteen ja henkilökohtaisiin puutteisiin kiinnittymistä (Bandura 1997). Myönteistä palautetta tulisi antaa usein ja mielellään pienistäkin avoimesti jokaiselle työyhteisön jäsenelle. Edellä kuvattujen tavoitteiden toteutuminen voisi edellyttää suurempia hallinnollisia, rakenteellisia sekä asenteellisia muutoksia toteutuakseen.

Esiopettajien työstressiä ja pystyvyysuskomuksia on tärkeä avata, koska esiopettaja saattaa olla ulkopuolisten arvioimana olla hyvinkin kyvykäs, mutta kokee itse pystyvyytensä alhaiseksi. Stressi osaltaan voi vääristää yksilön havaintoja henkilökohtai-

sista voimavaroistaan (Kinnunen & Feldt 2005). Opettajat, joilla on korkea pystyvyysuskomus, omaavat perusorientaation, joka vahvistaa sinnikkyyttä kohdata opetuksessa ilmenneitä haasteita (Brouwers & Tomic 2000). Alhaisen pystyvyysuskomuksen omaavilla opettajilla oppimisen esteeksi saattaa muodostua välttelykäyttäytyminen, joka voi luoda uhkaa toimintojen suunnitteluun ja toteuttamiseen (Woolfolk ym. 1990). Työyhteisössä stressikokemusta voi syventää myös oman selviytymisen vertailu suhteessa työtovereihin. Alhaisen pystyvyyden omaavat yksilöt ovat taipuvaisia tulkitsemaan selviytymiskeinonsa riittämättömiksi ja kielteinen palaute kohdistetaan usein omaan persoonaan, eikä muihin vaikuttaviin tekijöihin kuten tiedon ja taidon puutteeseen (Bandura 1992; 1995). Tässä aineistossa havaitut esiopettajien alhaiset stressi- ja työuupumustulokset vahvistanevat kuitenkin oletusta, jonka mukaan esiopettajat pääosin tekevät työtään toimivissa, stressikuormitukseltaan suotuisissa ja pystyvyysuskomuksia tukevissa työyhteisöissä.

Luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan yleensä käytettyjen mittarien ja otoksen edustavuuden perusteella. Tähän tutkimukseen valittiin kansainvälisestikin yleisesti käytetyt menetelmät arvioimaan esiopettajien stressiä (ERI-malli; Siegrist ym. 2004) ja työuupumusta (Maslach & Jackson: BBI-15). Etenkin jälkimmäinen menetelmä on todettu luotettavaksi myös suomalaisella aineistolla (ks. Kinnunen ym. 2004). ERI-mallin vahvuutena voidaan pitää rakenteellisten ja persoonallisten osatekijöiden yhdistämistä (Karasek & Thorell 1990). Tässä tutkimuksessa käytetyn stressiarviointien sisäinen reliabiliteetti oli varsin hyvä sekä työn vaatimusten että työn antamien palkkioiden osalta.

Pystyvyysuskomuksia arvioitiin runsaasti käytetyllä Teacher Efficacy Scale – lomakkeesta (Gibson & Dembo 1984) muokatulla lyhennetyllä versiolla. Faktoriaanalyysin avulla muodostettujen summien sisäinen reliabiliteetti oli kuitenkin melko alhainen sekä yleisen pystyvyyden että etenkin oppimiseen liittyvän pystyvyyden osalta.

Tämän tutkimuksen aineistokoko oli tutkimuksen pilottiluonteesta johtuen varsin suppea ($n = 16$), mikä vaikuttaa selkeästi tutkimustulosten luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Pienessä otoskoossa jokainen vastaus on tutkimustulosten kannalta varsin

merkittävässä asemassa (Nummenmaa 2006). Esiopettajat vastasivat varsin huolellisesti kaikkiin tutkimuskysymyksiin ja kyselyyn vastanneista johtuvista syistä analyseissä oli vain erittäin vähän katoa. Alhainen katoprosentti saattaisi viitata siihen, että vastaajat ovat pitäneet tutkimusaihetta itsensä kannalta merkittävänä ja kysymykset ovat olleet selviä ja ymmärrettäviä. Toisaalta työuupumusta arvioivan osion ohjeistuksessa ei määritelty työuupumusta, jolloin voidaan spekuloida sillä, sijoittivatko esiopettajat väittämän (”Ajattelen työasioita myös vapaa-aikana”) sellaiseen asiayhteyteen, jolla ei ole mitään tekemistä työuupumuksen kanssa. Tutkimus perustui yhden maaseutumaisen kunnan esiopettajien otokseen, jolloin saatujen tulosten yleistettävyyttä on arvioitava myös kriittisesti. Tulokset olisivat voineet olla stressi- ja pystyvyyssarvioiden suhteen toisenlaisia, jos aineisto olisi kerätty esimerkiksi suuren kaupungin lähiöstä, jossa mm. perheiden elinympäristö sekä tulotaso saattavat olla toisenlaisia. Tästä syystä tuloksia ei voida ainakaan merkittävästi yleistää tutkimusalueen ulkopuolelle.

Otoksessa naispuoliset esiopettajat olivat selkeä enemmistö (15 naista vs. 1 mies), joka vastannee kohtuullisen hyvin perusjoukon sukupuolijakaumaa. Myös otoksessa esiintynyt lasten ryhmäkoon keskiarvo 13.2 lasta oli melko lähellä Suomen keskimääräistä esiopetusryhmän kokoa, joka on 16 lasta (vrt. Opetusministeriön julkaisuja 2004). Sen sijaan esiopetuksen järjestämispaikan ja avustajien suhteen poikkeamat olivat huomattavia. Päiväkodissa järjestettävään esiopetukseen osallistuu Opetusministeriön julkaisun (2004) mukaan n. 79 % ja koulussa järjestettävään n. 21 % esiopetuksen lapsista. Tässä otoksessa lukemat eivät vastanneet valtakunnallista jakaumaa, koska esiopetusryhmät oli sijoitettu 9 osalta päiväkodin- ja 7 osalta koulun yhteyteen. Avustavaa henkilöstöä oli jokaisessa esiopetusryhmässä yhdestä kolmeen henkilöä, kun valtakunnallisesti heitä on vain joka toisessa ryhmässä. (Opetusministeriön julkaisuja 2004.)

Tuloksia tulkittaessa on huomioitava, että aineisto perustuu työntekijöiden henkilökohtaiseen arvioon, näkemykseen ja kokemukseen asioista. Haasteena on se, että jokaisella esiopettajalla on yksilöllinen tapa tulkita työympäristöä ja työtään. Uskomusten ja kokemusten arvioinnit ovat poikkileikkaustutkimuksissa haasteellisia, koska tutkimuksellisesti ei voida erotella esim. ilmiöiden syitä ja seurauksia sekä mää-

rällisiä ja laadullisia vaikutuksia. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu muuttujien kausaalisuhteita, jolloin vaikuttavuuksien suunnista ei voitu tehdä päätelmiä. Sen sijaan tyydyttiin tekemään keskiarvojen perusteella kuvailevia tulkintoja ilmiöistä. Kyse-lymenetelmän lisäksi olisi hyödyllistä käyttää esim. havainnointiin ja haastattelututkimuksiin perustuvaa lisätutkimustietoa, jolloin voitaisiin saada yksilöllisempää tietoa esiopettajien kokemuksista stressistä ja pystyvyysuskomusten laadusta.

Jatkotutkimushaasteet. Vaikka opettajan stressin voidaan osoittaa olevan riskitekijä pystyvyysuskomuksen suhteen, tähänastiset tutkimukset eivät ole kyenneet vielä riittävästi paljastamaan niitä tilanne- ja yksilökohtaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat esiopettajien stressi- ja pystyvyysarvioiden taustalla. Esiopettajien stressiin liittyviä jatkotutkimuksia tarvitaan erityisesti siten, että huomioidaan selkeämmin työkonteksti sekä esiopettajien yksilölliset tavat suhtautua stressiin sekä käsitellä kuormittavia kokemuksia. Jatkotutkimuksille on yhä kasvavassa määrin tarvetta, varsinkin kun oletetaan, että lainsäädännön uudistamisen jälkeen esiopettajan työn luonne ja puitteet saattavat yhdenmukaistua. Esiopettajan työstressin osalta voisi olla hyödyllistä tehdä selvitystä, jossa tarkasteltaisiin taustamuuttujana esiopettajan kanssa yhteistyössä toimivien avustajien vaikuttavuutta työssä kuormittumiseen. Tässäkin aineistossa todentui käsitys, että esiopettajat tekevät työtään hyvin erilaisten ja eri ammattinimikkeillä toimivien ihmisten muodostamissa yhteisöissä. Yksilötasolla myös ylisitoutumisen esiintymistä ja vaikuttavuutta voitaisiin tutkia tässä ammattikunnassa.

Esiopettajan pystyvyysuskomuksien osalta tarvitaan myös lisätutkimusta. Yleisesti opettajien pystyvyysuskomuksia käsitelleet tutkimukset ovat olleet tuloksissaan ja johtopäätöksissään ristiriitaisia ja niiden seuranta-ajat ovat lyhyitä. Aiheesta ei ole tehty pitkittäistutkimuksia, joilla olisi voitu todentaa, onko esiopettajan korkean pystyvyysuskomuksen todellinen syy tuloksellisessa opettamisessa vai onko kyse sen seurauksesta. Lisäksi voitaisiin tutkia, millä tavoin korkean pystyvyysuskomuksen omaavat esiopettajat voisivat säilyttää käsityksensä kuormittavissa olosuhteissa. Esiopettajan pystyvyyttä voisi tarkastella myös esim. vuorovaikutuksen suunnasta, jolloin voitaisiin arvioida pystyvyysuskomusten eroja mm. suhteessa vuorovaikutuksen toimivuuteen. Kaiken kaikkiaan ammatillisiin stressitutkimuksiin pystyvyyttä ja elä-

mänhallinnan eri mekanismeja voitaisiin liittää vielä enemmän, koska pystyvyydellä on todettu jo tähän saakka olevan monenlaista vaikuttavuutta opettajien työhyvinvointiin.

LÄHTEET

- Ahola, K., Honkonen, T., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A. & Lönnqvist, J. Työuupumus Suomessa. Terveys 2000 –tutkimuksen tuloksia. Suomen Lääkärilehti 43/2004 (59), 4109-4114.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Antonovsky, A. 1979. Health, stress, and coping. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. 1987. Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. 1976. Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Aromaa, A. & Koskinen, S. 2002. (toim.) Terveys ja toimintakyky Suomessa: Terveys 2000-tutkimuksen perustulokset. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Ashton, P. & Webb, R. 1982. Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model. New York: American Educational Research Association.
- Bandura, A. 1977. Health, stress and coping. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1992. Self-efficacy: Thought control of action. Washington: Hemisphere.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press, 1-45.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy. The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Bliese, P. & Jex, S. 1999. Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. Journal of Applied Psychology, 84, 349-361.

- Brouwers, A. & Tomic, W. 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. Open University, Netherlands. Faculty of Social Sciences.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. & Russell, D. 1992. Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 377-400.
- Coladarci, T. 1992. Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Cooper, C., Dewe, P. & Driscoll, M. 2001. *Organizational stress: A review and critique of theory, research and applications*. California: Sage.
- Emmer, E. & Hickman, J. 1991. Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 32.
- Feldt, T. 2000. Sense of coherence: Structure, stability and health promoting role in working life. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Feldt, T., Mäkikangas, A. & Kokko, K. 2005. Työhyvinvoinnin yksilöllisyys. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75-118.
- Gerlander, E., Saarinen, E. & Kalimo, R. 1995. Psykkisen toiminta- ja työkyvyn arviointi. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torsila (toim.) *Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Gibson, S. & Dembo, M. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Guskey, T. & Passaro, P. 1994. Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hackman, J. & Oldham, G. 1980. *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hakanen, J. 2002. Työuupumuksesta työn imuun – positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatiossa. *Työ ja Ihminen*, 16, 42-58.
- Heinonen, V. 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.

- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan (2. painos). Helsinki: Edita.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2004. Johdatus sosiaalipsykologiaan (5. painos). Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita (7. painos). Helsinki: Tammi.
- Hoy, A. & Spero, R. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education* 21, 343-356.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Niva, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.
- Järvikoski, A. 1996. Sisäinen elämänhallinta ja sosiaaliset paineet. Teoksessa R. Raitasalo (toim.) *Elämänhallintaa etsimässä. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia* 13, 35-48. Helsinki: Kansaneläkelaitos.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kalimo, R., Mutanen, P., Pahkin, K. & Toppinen-Tanner, S. 2001. Työssä jaksamisen voimavarat: Työolot ja yksilölliset tekijät jaksamisen ennustajina. *Työ ja Ihminen*, 15, 73-82.
- Kallio, T. 2005. Päihdeasiakkaiden haasteet ja mahdollisuudet: Pystyvyys, koherenssin tunne, kontrolliodotus ja hoito. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karasek, R. & Theorell, T. 1990. *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karasek, R. 1979. Job demands, Job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen (toim.) *Omat esiopetus suunnitelmat esiopetukseen*. Tampere: Tammerpaino, 99-147.
- Kelly, A. & Berthelsen, D. 1995. Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching & Teacher Education*, 2, 345-357.
- Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Väitösk. Turku: Turun yliopisto.

- Kinnunen, U. & Feldt, T. 2005. Hyvinvointi työssä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-74.
- Kinnunen, U. & Hättinen, M. 2002. Työuupumuksen kehitykselliset mallit. *Psykologia*, 4, 274-281.
- Kinnunen, U. 1993. Stressi ja sen hallinta. Teoksessa K.-L. Kuusinen (toim.) *Terveyspsykologia*. Helsinki: WSOY, 64-81.
- Kinnunen, U., Mauno, S., Feldt, T. & Mäkikangas, A. 2004. Johtotehtävissä toimivien työssä jaksaminen: hyvinvointianalyysistä hyvinvoinnin ylläpitoon. Jyväskylän yliopisto: Perhetutkimuskeskus.
- Kivimäki, M. 1996. Stress and personality factors. Specification of the role of the test anxiety, private self-consciousness, type A behavior pattern and self-esteem in the relationship between stressors and stress reactions. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health.
- Kurki, M. 2004. Missä kunnossa kuntoutukseen, entä kuntoutuksen jälkeen: Tules- ja Aslak-kurssit pystyvyyssarvioiden vahvistajina. Helsinki: Miina Sillanpään säätiö.
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee, R. & Ashforth, B. 1996. A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions on job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Lehto, A.-M. & Sutela, H. 1999. Tehokas, tehokkaampi, uupunut: Työolotutkimusten tuloksia 1977-1997. Helsinki: Tilastokeskus.
- Maslach, C. & Jackson, S. 1981. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. 1993. Burnout: A multidimensional perspective. Teoksessa W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (toim.) *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis, 19-32.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki : International Methelp.
- Nummenmaa, L. 2006. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät (2. painos). Helsinki: Tammi.
- Näätänen, P., Aro A., Matthiesen, S. & Salmela-Aro, K. 2003. Bergen Burnout Indicator 15. Helsinki: Edita.

- OECD Country Note Early Childhood Education and Care Policy in Finland. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö: Monisteita 2001:10.
- Palmer, D. 2006. Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28, 655-671.
- Pasanen, I. 2001. Coping-strategioiden ja koherenssin tunteen yhteys opettajien työssä jaksamiseen. Teoksessa N. Santavirta, E. Aittola, P. Niskanen, I. Pasanen, K. Tuominen & S. Solovieva (toim.) *Nyt riittää, raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Perusopetuslaki 1998 / 628. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>](http://www.muodossa.fi/URL:http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628) (Luettu 18.12.2006).
- Pines, A. 1993. Burnout: An existential perspective. Teoksessa W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (toim.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington: Taylor & Francis, 33-51.
- Raitasalo, R. 1996. Aaron Antonovskyn ”salutogeeninen malli” ja elämänhallinta. Teoksessa R. Raitasalo (toim.) *Elämänhallintaa etsimässä*. Helsinki: Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 13, 57-73.
- Ross, J. 1994. The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-394.
- Ross, J. 1998. The antecedents and consequences of teacher efficacy. Teoksessa J. Brophy (toim.) *Advances in research on teaching*. Greenwich: JAI Press, 7, 49-73
- Rotter, J. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80, 1-28.
- Sainio, M. 2002. Elämän perusrakenteet ja hallinnan tunteet. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos.
- Salmela-Aro, K., Näätänen, P. & Nurmi, J.-E. 2004. The role of work-related personal projects during two burnout interventions: a longitudinal study. *Work & Stress*, 2004, 18, 208-230.
- Salo, K. 2002. Teacher stress as a longitudinal process. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 208.

- Schaufeli, W. & Enzmann, D. 1998. The burnout companion to study & practice: A critical analysis. London: Taylor & Francis.
- Seligman, M. 1975. Helplessness. San Fransisco: Freeman.
- Selye, H. 1976. Stress without distress. Alkuteoksesta suomentanut Ritva Lassila. Tampere: Tampereen kirjapaino Oy.
- Siegrist, J. 1996. Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–41.
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I. & Peter, R. 2004. The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, 58, 1483-1499.
- Sihvonen, A. 1996. Miten ehkäisen työuupumuksen. Helsinki: Suomen mielen-terveysseura.
- Sonntag, S. & Frese, M. 2003. Stress in organizations. Teoksessa W. Borman, D. Ilgen & R. Kliomoski (toim.) *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, 12, 453-491.
- Soodak, L. & Podell, D. 1993. Teachers efficacy and student problem as factors in Special Education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. 1998. Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Review of Educational research* 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: Capaturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. 2006. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*. Painossa.
- Työhyvinvointitutkimus Suomessa ja sen painoalueet terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005:25.
- Vahtera, J. & Pentti, J. 1995. Voimavarat, terveys ja työelämämurros. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 7. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtion säädöstietopankki. Asetus lasten päivähoitosta 21.12.2006/1345. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.finlex.fi>](http://www.finlex.fi) (Luettu 19.2.2007).
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2002:9.

- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V. & Joeke, K. 2003. The job demand-control-social support model and wellness/health outcomes: A European study. *Psychology and Health*, 18, 421-440.
- Virtanen, M. 2003. Temporary employment and health. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Finnish Institute of Occupational Health.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., & Hoy, W. 1990. Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Vuorio, S. 1996. Mitä tarkoitamme puhuessamme elämänhallinnasta: Kadoksissa käsiteviidakossa. Teoksessa R. Raitasalo (toim.) *Elämänhallintaa etsimässä*. Helsinki: Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 13, 84-96.
- Ylöstalo, P. 2002. Työolobarometri. Lokakuu 2002. Työpoliittinen tutkimus, 250. Helsinki: Työministeriö.

LIITE 1 Esiopettajan kyselystä käytetyt osakokonaisuudet

TAUSTATIEDOT

Vastaa kysymyksiin ympyröimällä sopivin vaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus annettuun tilaan.

- 1 Sukupuoli:** 1 nainen 2 mies
- 2 Ammatillinen koulutus** 1 lastentarhanopettaja
Ympyröi kaikki koulutuksesi. 2 kasvatustieteen kandidaatti
3 kasvatustieteen maisteri (varhaiskasvatus)
4 erityislastentarhanopettaja
5 sosiaalikasvattaja
6 sosionomi
7 luokanopettaja / KM
8 jokin muu, mikä? _____

- 3 Tehtävänimike:**
1 lastentarhanopettaja 2 erityislastentarhanopettaja 3 luokanopettaja

- 4 Työkokemus** a) päiväkodissa: b) koulussa:
Ympyröi kaikki työkokemuksesi. 1 alle vuoden 1 alle vuoden
2 1 - 5 vuotta 2 1-5 vuotta
3 6 - 10 vuotta 3 6-10 vuotta
4 11 - 15 vuotta 4 11-15 vuotta
5 yli 15 vuotta 5 yli 15 vuotta

- 5 Tässä päiväkodissa/koulussa olen työskennellyt:**
1 alle vuoden
2 1 - 5 vuotta
3 6 -10 vuotta
4 11-15 vuotta
5 yli 15 vuot

Avustava/muu henkilökunta esiopetusryhmässäni:

Määrä: _____ Työnimikkeet: _____

6 Esiopetusryhmäni on

- 1 päiväkodissa toimiva 6-vuotiaiden ryhmä. Ryhmän koko _____
2 päiväkodissa toimiva 3-6 -vuotiaiden ryhmä, jossa 6-v. _____
3 päiväkodissa toimiva sisarusryhmä, jossa 6-v. _____
4 koulussa toimiva, koulutoimen alainen esiopetusryhmä. Ryhmän koko _____
5 yksityisen päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmä. Ryhmän koko _____
6 yksityisen päiväkodin 3-6 -vuotiaiden ryhmä, jossa 6-v. _____
7 muu, mikä? _____

7 Omien lasteni lukumäärä: 1 ei lapsia 2 on lapsia, lukumäärä _____

LIITE 1 (jatkuu)

OPETTAJUUTEEN LIITTYVÄT ASIAT

Kuinka paljon olet samaa tai eri mieltä seuraavien väitteiden kanssa?

Ympyröi sinuun parhaiten sopiva vaihtoehto.

	<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Eri mieltä</i>	<i>En osaa sanoa</i>	<i>Samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>
1. Ohjauksellani on lapsiin vähemmän vaikutusta kuin heidän kotiympäristöllään.	1	2	3	4	5
2. Minulla on riittävästi koulutusta pystyäkseni käsittelemään melkein mitä tahansa lasten oppimiseen liittyvää ongelmaa.	1	2	3	4	5
3. Lapsen kyky oppia on ensisijaisesti riippuvainen hänen perhetaustastaan.	1	2	3	4	5
4. Jos lapsi ei ole tottunut rajoihin kotona, hän ei todennäköisesti hyväksy rajoja muuallakaan.	1	2	3	4	5
5. Koulutukseni ja/tai kokemukseni ovat antaneet minulle riittävät taidot ollakseni hyvä esiopetuksen opettaja.	1	2	3	4	5
6. Jos joku ryhmäni lapsista suoriutuu aiempaa paremmin, se johtuu yleensä siitä, että olen löytänyt paremman tavan opastaa häntä.	1	2	3	4	5
7. Jos oikein yritän, pystyn ohjaamaan kaikkein vaativimpiakin lapsia.	1	2	3	4	5
8. Esiopetuksen opettajan mahdollisuudet vaikuttaa lasten oppimiseen ovat hyvin rajalliset, koska kotiympäristön merkitys niin suuri.	1	2	3	4	5
9. Kun otetaan huomioon kaikki muut tekijät, opettajalla ei ole kovinkaan suurta vaikutusta lasten suoriutumiseen.	1	2	3	4	5
10. Jos ryhmäni lapset ovat jonakin päivänä erityisen hankalia, mietin, mitä olen tehnyt eri tavalla kuin ennen.	1	2	3	4	5
11. Jos ryhmäni lasten oppimisessa tapahtuu edistystä, johtuu se siitä, että olen löytänyt aikaisempaa tehokkaamman ohjaustavan.	1	2	3	4	5

12. Jos sivistystoimi/sosiaalitoimi ehdottaisi esiopetuksen opetus- suunnitelman muuttamista, pystyisin varmasti toteuttamaan myös uuden opetussuunnitelman.	1	2	3	4	5
13. Jos joku ryhmäni lapsista oppii uuden käsitteen nopeasti, johtuu se todennäköisesti siitä, että olen osannut edetä käsitteen opettamisessa oikealla tavalla.	1	2	3	4	5
14. Jos jonkun ryhmäni lapsen käytös muuttuu häiritseväksi, olen varma, että minulla on keinoja saada tilanne nopeasti hallintaan.	1	2	3	4	5
15. Minusta tuntuu usein, että koulun/päiväkodin säännöt ja käytänteet vaikeuttavat työtä, mihin minut on palkattu.	1	2	3	4	5
16. Hyvällä ohjauksella voidaan päästä kodin kielteisten vaikutusten yli.	1	2	3	4	5
17. Jos joku ryhmäni lapsista ei pysty tekemään antamaani tehtävää, pystyn kyllä tarkasti arvioimaan, onko tehtävä ollut sopivan vaikea.	1	2	3	4	5
18. Vaikka esiopetuksen opettaja olisi kyvykäskin, hän ei pysty vaikuttamaan läheskään kaikkiin lapsiin.	1	2	3	4	5

TYÖOLOSUHTEET JA TYÖN KUORMITTAVUUS.

Ympyröi alla esitetyissä kysymyksissä vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten työolosuhteitasi. Valintojen tulisi kuvata nykyistä työtilannetasi. Kuvaavatko alla esitetyt tilanteet sinun kokemustasi työstäsi ja jos kuvaavat, minkä verran ne kuormittavat sinua? Ympyröi sinulle sopiva vaihtoehto kullakin rivillä.

	<i>Ei kuvaa työtäni</i>	<i>Kuvaa työtäni, mutta ei kuomita</i>	<i>Kuvaa työtäni, ja kuomittaa jonkin verran</i>	<i>Kuvaa työtäni ja kuomittaa melko paljon</i>	<i>Kuvaa työtäni, ja kuomittaa erittäin paljon</i>
1. Koen jatkuvia aikapaineita työmäärän vuoksi	1	2	3	4	5
2. Koen työssäni paljon keskeytyksiä ja häiriöitä	1	2	3	4	5
3. Työni on hyvin vastuullista	1	2	3	4	5
4. Työni on fyysisesti vaativaa	1	2	3	4	5
5. Työni on muuttunut yhä vaativammaksi viime vuosien aikana	1	2	3	4	5
6. Etenemismahdollisuuteni ovat heikot	1	2	3	4	5
7. Työssäni on paljon epävarmuustekijöitä	1	2	3	4	5

Kuvaavatko alla esitetyt tilanteet sinun kokemustasi työstäsi ja jos eivät kuvaavat, minkä verran se kuormittaa sinua? Merkitse rastilla sinulle sopiva vaihtoehto kullakin rivillä.

	<i>Kuvaa työtäni</i>	<i>Ei kuvaa työtäni, mutta ei myöskään kuomita</i>	<i>Ei kuvaa työtäni, ja kuomittaa jonkin verran</i>	<i>Ei kuvaa työtäni ja kuomittaa melko paljon</i>	<i>Ei kuvaa työtäni ja kuomittaa erittäin paljon</i>
1. Saan ansaitsemani arvostuksen esimiehiltäni.	1	2	3	4	5
2. Saan ansaitsemani arvostuksen työtovereiltani	1	2	3	4	5
3. Koen saavani riittävästi tukea vaikeissa tilanteissa	1	2	3	4	5
4. Tämänhetkinen ammatillinen asemani vastaa riittävän hyvin koulutustani	1	2	3	4	5
5. Kaikki ponnisteluni ja saavutukseni huomioon ottaen saan töissä ansaitsemani arvostuksen ja kunnioituksen	1	2	3	4	5
6. Kaikki ponnisteluni ja saavutukseni huomioon ottaen tulevaisuudennäköymäni töiden suhteen ovat riittävän hyvät	1	2	3	4	5
7. Kaikki ponnisteluni ja saavutukseni huomioon ottaen palkkani/tuloni ovat riittävät	1	2	3	4	5

Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa mieltä. Tunnetko sinä nykyisin tälläistä stressiä?

<i>En lainkaan</i>	<i>Vain vähän</i>	<i>Jonkin verran</i>	<i>Melko paljon</i>	<i>Erittäin paljon</i>
0	1	2	3	4

Entä missä määrin koet seuraavanlaisia tuntemuksia/ajatuksia

	<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Eri mieltä</i>	<i>Osittain eri mieltä</i>	<i>Osittain samaa mieltä</i>	<i>Samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>
1. Tunnen hukkuvani työhön	1	2	3	4	5	6
2. Nukun usein huonosti erilaisten työasioiden takia	1	2	3	4	5	6
3. Työn paine on aiheuttanut ongelmia läheisissä ihmissuhteissani (esim. parisuhteessa perheessä tai ystävyysuhteissa)	1	2	3	4	5	6
4. Ajattelen työasioita myös vapaa-aikana	1	2	3	4	5	6
5. Minulla on jatkuvasti huono omatunto, koska joudun työn vuoksi laiminlyömään läheisiäni	1	2	3	4	5	6