



Ohjausvuorovaikutuksen laatu ja esiopettajien työhyvinvointi: kontekstitekijöiden ja työstä palautumisen merkitys

Viola Penttinen^a, Eija Pakarinen^b & Marja-Kristiina Lerkkanen^c

^a Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, vastaava kirjoittaja, s-posti:
viola.h.a.penttinen@jyu.fi, <https://orcid.org/0000-0002-3116-0205>

^b Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, <https://orcid.org/0000-0001-7190-6705>

^c Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, <https://orcid.org/0000-0002-5709-5800>

TIIVISTELMÄ: Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä määrin ohjausvuorovaikutuksen laatu ja esiopettajien työhyvinvointi (koettu stressi ja työstä palautuminen) vaihtelevat suhteessa esiopetuksen kontekstitekijöihin eli esiopetuksen toteutuspaikkaan (päiväkoti tai koulu), ryhmäkokoon ja esiopettajan työkokemukseen. Lisäksi selvitettiin, muuntaako esiopettajien työstä palautuminen ohjausvuorovaikutuksen laadun ja koetun stressin välisiä yhteyksiä esiopetusvuoden aikana. Tutkimukseen osallistui 47 esiopettajaa esiopetusvuoden syksyllä ja keväällä. Ohjausvuorovaikutuksen laatua arvioitiin CLASS Pre-K -havainnointityökalun avulla kolmella osa-alueella: tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki. Lisäksi esiopettajat arvioivat kyselylomakkeella työhyvinvointiaan. Tulosten mukaan ohjausvuorovaikutuksen kokonaislaatu ja esiopettajien työhyvinvointi olivat riippumattomia kontekstitekijöistä, vaikkakin joitakin yksittäisiä eroja ohjausvuorovaikutuksen laadussa havaittiin. Lisäksi esiopettajien työstä palautuminen muunsi koetun stressin ja ohjausvuorovaikutuksen laadun välisiä yhteyksiä osoittaen työstä palautumisen olevan keskeistä esiopettajien työssä jaksamiselle ja ohjausvuorovaikutuksen laadulle. Tuloksia voidaan hyödyntää esiopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa ohjausvuorovaikutuksen laadun parantamiseksi ja työhyvinvoinnin tukemiseksi.

Asiasanat: ohjausvuorovaikutus, stressi, työstä palautuminen, esiopetus

ABSTRACT: The aim of this study was to examine if the quality of teacher-child interactions and preschool teachers' occupational well-being (stress and recovery from work) differ depending on contextual factors, i.e., location of the preschool group (daycare center or school), group size and teacher's work experience. Moreover, it was investigated if teachers' recovery from work moderates the associations between the stress teachers experience and the quality of teacher-child interactions during the preschool year. Preschool teachers (N = 47) participated in the study in autumn and in spring. The quality of teacher-child interactions in the classrooms was assessed with the Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K) on three dimensions: emotional support, classroom organization and instructional support. Moreover, teachers reported their occupational well-being on questionnaires. The results showed that teachers' occupational well-being and the overall quality of teacher-child interactions did not differ depending on the contextual factors although some differences were found in the quality of teacher-child interactions. Furthermore, recovery from work moderated the associations between teachers' stress and quality of teacher-child interactions in the classroom indicating that recovery from work is central to teachers' well-being and interaction quality. Findings are useful for teachers' preservice and in-service training to enhance the quality of teacher-child interactions and to support teachers' occupational well-being.

Keywords: *teacher-child interactions, stress, recovery from work, preschool*

Johdanto

Tässä tutkimuksessa käsitellään esiopetusta ohjausvuorovaikutuksen laadun ja esiopettajien työhyvinvoinnin näkökulmista. Ohjausvuorovaikutuksen laatua voidaan pitää yhtenä varhaiskasvatuksen laatua parhaiten määrittävistä tekijöistä (Pianta ym. 2016). Laadukas ohjausvuorovaikutus tukee lasten kielellisten taitojen (Cash ym. 2019; Høglund ym. 2015), sosiaalisten taitojen (Pakarinen ym., 2020; Siekkinen ym., 2013) ja motivaation (Pakarinen, Kiuru ym., 2010) kehittymistä. Viimeaikaiset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet ohjausvuorovaikutuksen laadun olevan heikompaa lapsiryhmissä, joissa varhaiskasvatuksen opettaja kokee stressiä (mm. Ansari ym., 2020; Jennings, 2015; Zinsler ym., 2013). Opettajien työolobarometrin mukaan vuonna 2019 42 % suomalaisista varhaiskasvatuksen opettajista koki työstä johtuvaa stressiä erittäin tai melko paljon (Golnick & Ilves, 2020).

Tämän tutkimuksen ensimmäisessä osassa tarkastellaan esiopetuksen ohjausvuorovaikutuksen laatua sekä esiopettajien työhyvinvointia suhteessa esiopetuksen toteutuspaikkaan, esiopetusryhmän ryhmäkokoon ja esiopettajan työkokemukseen. Suomessa esiopetusta voidaan toteuttaa sekä päiväkodin että koulun yhteydessä (Suomen virallinen tilasto, 2019). Lisäksi esiopetuksen ryhmäkoot vaihtelevat suuresti (Kauppinen & Alasuutari, 2018), ja esiopettajan työkokemus voi vaihdella vastavalmistuneen esiopettajan alle vuoden työkokemuksesta eläkeikää lähestyvän esiopettajan yli 40 vuoden työkokemukseen. Aiemmat tutkimukset

Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

ryhmäkoon ja varhaiskasvatuksen opettajien työkokemuksen yhteyksistä ohjausvuorovaikutuksen laatuun (mm. Li Grining ym., 2010; Pakarinen, Lerkkanen ym., 2010; Slot ym., 2015; Wang ym., 2020) ja työhyvinvointiin (mm. Erdiller & Doğan, 2015; Wagner ym., 2013) ovat osittain ristiriitaisia. Lisäksi on epäselvää, missä määrin esiopetuksen toteutuspaikka (päiväkoti tai koulu) on mahdollisesti yhteydessä esiopettajien työhyvinvointiin. Näistä syistä tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on selvittää, vaihtelee ohjausvuorovaikutuksen laatu tai esiopettajien työhyvinvointi suhteessa esiopetuksen toteutuspaikkaan, ryhmäkokoon tai esiopettajan työkokemukseen.

Tutkimuksen toisessa osassa tarkastellaan ohjausvuorovaikutuksen laadun ja esiopettajien kokeman stressin välisiä yhteyksiä suhteessa työstä palautumiseen. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet työstä palautumisen ja erityisesti psykologisen työstä irrottautumisen edistävän opettajien työhyvinvointia (Gu ym., 2020; Virtanen ym., 2021). Psykologisen työstä irrottautumisen ja työstä palautumisen merkityksestä ohjausvuorovaikutuksen laadulle tai varhaiskasvatuksen opettajien kokeman stressin ja ohjausvuorovaikutuksen laadun välisille yhteyksille ei kuitenkaan ole aiempaa tutkimusta. Tämän tutkimuksen toisena tavoitteena on selvittää, muuntaako esiopettajien psykologinen työstä irrottautuminen esiopettajan kokeman stressin ja ohjausvuorovaikutuksen laadun välisiä yhteyksiä esiopetusvuoden aikana.

Ohjausvuorovaikutus

Tässä tutkimuksessa ohjausvuorovaikutuksen laatua lähestytään Vuorovaikutuksen avulla oppimisen mallin (Teaching through Interactions – TTI; Hamre ym., 2013) kautta. Malli perustuu Bronfenbrennerin ja Morrisin (2006) bioekologiseen systeemiteoriaan, jonka mukaan lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä kuten vanhempien, varhaiskasvatuksen opettajien ja muiden tärkeiden aikuisten kanssa. Vuorovaikutuksen avulla oppimisen mallissa ohjausvuorovaikutus jaetaan kolmeen osa-alueeseen: tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki (Hamre ym., 2013). Tunnetuella tarkoitetaan ryhmän myönteisen ilmapiirin rakentamista ja tukemista sekä lasten tarpeiden ja näkökulmien sensitiivistä huomioimista. Tunnetuen osa-alue perustuu kiintymyssuhdeteoriaan ja itseohjautuvuusteoriaan. Kiintymyssuhdeteorian mukaan turvalliset ihmissuhteet tukevat lapsen itsenäisyyden ja itsevarmuuden kehittymistä (Ainsworth ym., 1987; Bowlby, 1969), kun taas itseohjautuvuusteorian mukaan kolmeen psykologiseen perustarpeeseen – omaehtoisuuteen, kyvykkyyteen ja yhteisöllisyyteen – vastaaminen tukee lapsen motivaatiota ja hyvinvointia (Ryan & Deci, 2000).

Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

Toiminnan organisoinnilla viitataan lasten käyttäytymisen ohjaamiseen sekä tehokkaaseen, oppimisen mahdollistavaan ajankäyttöön ja lapsia kiinnostaviin opetusmenetelmiin ja -materiaaleihin. Toiminnan organisoinnin osa-alue pohjautuu aiempaan tutkimukseen muun muassa ryhmän hallinnasta (ks. Emmer & Stough, 2001). Ohjauksellinen tuki puolestaan sisältää lasten oppimista tukevan palautteen, kielellisen mallintamisen sekä käsitteiden ymmärtämiseen tähtäävän ohjauksen. Ohjauksellisen tuen osa-alue perustuu aiempiin tutkimuksiin lasten kielellisestä ja kognitiivisesta kehityksestä ja siitä, kuinka opettaja voi tukea tätä kehitystä (mm. Bransford ym., 2000; Taylor ym., 2003).

Vuorovaikutuksen avulla oppimisen mallin kolme osa-aluetta on useissa esiopetusta koskevissa tutkimuksissa arvioitu Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre K) -havainnointityökalun avulla (Pianta ym., 2008). Työkalu on havaittu validiksi ohjausvuorovaikutuksen laadun mittariksi myös suomalaisessa esiopetuksessa (Pakarinen, Lerkkanen ym., 2010) ja sitä on käytetty tässä tutkimuksessa ohjausvuorovaikutuksen laadun arviointiin. CLASS Pre K -havainnointityökalu esitellään tarkemmin tutkimusmenetelmien yhteydessä.

Siitä, missä määrin esiopetuksen toteutuspaikka on yhteydessä ohjausvuorovaikutuksen laatuun, on vasta vähän tutkimusta. Toteutuspaikalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä paikkoja (päiväkoti ja koulu), joissa esiopetusta toteutettiin. Vuonna 2019 84 % lapsista sai esiopetusta päiväkodissa ja 16 % koulussa (Suomen virallinen tilasto, 2019). Toteutuspaikkojen välillä on joitakin eroja. Päiväkotien oppimisympäristöjen arvioidaan olevan usein lapsille kouluympäristöä soveltuvampia ja toiminta nojaa niissä enemmän pienryhmätoimintaan (Holappa ym., 2019; Kinos & Palonen, 2013). Päiväkodeissa on myös yleensä helpompaa tarjota esiopetuksen lisäksi varhaiskasvatusta, jota suurin osa esiopetukseen osallistuvista lapsista tarvitsee vähintään neljä tuntia päivässä kestäväksi esiopetuksen lisäksi (Holappa ym., 2019). Lisäksi esiopettaja ja vanhemmat ovat tyypillisesti tiiviimmässä yhteistyössä toistensa kanssa päiväkodeissa sijaitsevilla esiopetusryhmissä (Hujala ym., 2012). Kouluissa sijaitsevilla esiopetusryhmissä sen sijaan käytetään useimmiten systemaattisemmin esiopetussuunnitelmaa toiminnan tukena (Kinos & Palonen, 2013) ja toteutetaan suunnitelmallisempaa ja moniammatillisempaa oppilashuoltoa (Hujala ym., 2012). Vaikka päiväkodin ja koulun esiopetuksen välillä on joitakin eroja, aiempi tutkimus on antanut viitteitä siitä, että Suomessa ohjausvuorovaikutuksen laatu ei merkittävästi eroa päiväkodissa ja koulussa toimivissa esiopetusryhmissä (Slot ym., 2015).

Esiopetuksen toteutuspaikan lisäksi tässä tutkimuksessa selvitetään ryhmäkoon ja esiopettajan työkokemuksen mahdollista yhteyttä ohjausvuorovaikutuksen laatuun. Opetus- ja kulttuuriministeriö suosittelee esiopetusryhmien ryhmäkooksi korkeintaan 13 lasta, jos ryhmässä on yksi esiopettaja ja korkeintaan 20 lasta, jos ryhmässä on

esiopettajan lisäksi toinen kasvattaja (ks. Opetushallitus, ei pvm.). Vaikka esiopettajat itse pitävät isoja ryhmäkokoja esiopetuksen laatua eniten heikentävänä tekijänä (Hujala ym., 2012), aiemmassa suomalaisessa tutkimuksessa on havaittu, ettei esiopetusikäisten lasten määrä ryhmässä ole ollut yhteydessä ohjausvuorovaikutuksen laatuun tunnetuen, toiminnan organisoinnin tai ohjauksellisen tuen osalta (Pakarinen, Lerkkanen ym., 2010). Samansuuntaisia tuloksia on saatu Portugalista ja Saksasta, missä ryhmäkoko ei ole ollut yhteydessä ohjausvuorovaikutuksen laatuun varhaiskasvatuksessa (Slot ym., 2015). Sen sijaan Kiinassa (Wang ym., 2020) ja Alankomaissa (Slot ym., 2015) on raportoitu varhaiskasvatuksen isojen ryhmäkokojen olevan yhteydessä matalampaan tunnetuen ja toiminnan organisoinnin laatuun ja Yhdysvalloissa (Friedman-Krauss ym., 2014) matalampaan tunnetuen laatuun.

Samoin kuin ryhmäkoon osalta, myös työkokemuksen ja ohjausvuorovaikutuksen laadun välisen yhteyden suunnasta on raportoitu ristiriitaisia tuloksia eri maissa. Suomalaisessa esiopetuksessa, kokeneempien esiopettajien ryhmissä tunnetuen laadun on raportoitu olevan matalampaa kuin kokemattomampien opettajien luokissa (Pakarinen, Lerkkanen ym., 2010). Yhdysvalloissa sen sijaan varhaiskasvatuksen opettajien vähäinen työkokemus on ollut yhteydessä heikompaan käyttäytymisen säätelyyn, joka on yksi toiminnan organisoinnin ulottuvuuksista (Li Grining ym., 2010) ja Alankomaissa kaikkiin kolmeen ohjausvuorovaikutuksen laadun osa-alueeseen (Slot ym., 2015). Lisäksi on raportoitu, että Portugalissa ja Saksassa varhaiskasvatuksen opettajien työkokemus ei ole ollut yhteydessä ohjausvuorovaikutuksen laatuun (Slot ym., 2015).

Työhyvinvointi

Varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia on tutkittu monista näkökulmista. Tarkastelun kohteena ovat olleet muiden muassa stressi, työuupumus ja työtyytyväisyys (ks. Cumming, 2017). Koska suomalaiset varhaiskasvatuksen opettajat ovat viime aikoina raportoineet työn olevan kuormittavaa (Golnick & Ilves, 2020; Länsikallio ym., 2018), tässä tutkimuksessa esiopettajien työhyvinvointia tarkastellaan heidän kokemansa stressin osalta. Lisäksi selvitetään esiopettajien työstä palautumista. Työstä palautumisen näkökulman tarkoituksena on tuoda esiin myös työhyvinvoinnin myönteinen puoli, joka voi toimia suojaavana tekijänä kuormittavassa työssä (Gu ym., 2020).

Opettajien kokemalla stressillä tarkoitetaan opettajan kokemia kielteisiä tunteita, jotka johtuvat työstä (Kyriacou, 2001). Näitä tunteita voivat olla esimerkiksi ahdistus, levottomuus, turhautuneisuus, jännittyneisyys tai viha. Pitkittyessään stressi voi johtaa työuupumukseen (Maslach ym., 2001), joka puolestaan on yhteydessä erilaisiin terveysongelmiin kuten sydän- ja verisuonisairauksiin (Melamed ym., 2006) sekä masennusoireisiin (Gluschkoff, 2017; Steinhardt ym., 2011). Kuormittunut

Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

varhaiskasvatuksen opettaja myös vaihtaa alaa todennäköisemmin kuin vähemmän stressiä kokeva kollegansa (Buettner ym., 2016). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien stressi voi heijastua kielteisesti niiden lasten kehitykseen ja hyvinvointiin, joiden kanssa opettaja on vuorovaikutuksessa. Esiopettajien kokeman stressin on havaittu olevan kielteisesti yhteydessä esimerkiksi lasten sosiaaliseen kompetenssiin (Siekkinen ym., 2013) ja motivaatioon (Pakarinen, Kiuru ym., 2010).

Työstressi kuluttaa ihmisen voimavaroja ja aiheuttaa siten väsymystä. Prosessia, jossa voimavarat täydentyvät takaisin kuormitusta edeltävälle tasolle, kutsutaan työstä palautumiseksi (Meijman & Mulder, 1998; Zijlstra & Sonnentag, 2006). Sonnentag ja Fritz (2007) erottavat neljä työstä palautumisen muotoa: psykologisen työstä irrottautumisen, rentoutumisen, taidonhallintakokemukset ja kontrollin. Tässä tutkimuksessa keskitytään psykologisen irrottautumisen osa-alueeseen, jolla tarkoitetaan fyysistä ja henkistä irrottautumista työstä, ja jonka on havaittu olevan neljästä palautumisen muodosta vahvimmin yhteydessä hyvinvointiin (Bennett ym., 2018; Sonnentag & Fritz, 2007). Kun esiopettaja on psykologisesti irrottautunut työstään, hän on sekä konkreettisesti että ajatuksissaan irrottautunut työstään: esiopettaja on esimerkiksi poissa työpaikalta ja kirjautuneena ulos työsähköpostistaan eikä hän myöskään ajattele työhön liittyviä haasteita tai ryhmänsä lapsiin liittyviä asioita.

Työstä palautumista voi tapahtua lyhyellä ja pitkällä aikavälillä (ks. Sonnentag & Fritz, 2015). Myönteisiä yhteyksiä hyvinvointiin on havaittu niin palautumisella työpäivän aikana (Virtanen ym., 2021), iltaisin työpäivän jälkeen (Sonnentag & Bayer, 2005), kuin vapaapäivinä ja lomilla (Kinnunen, 1989). Mikäli psykologista irrottautumista työstä ei tapahdu vapaa-ajalla, työn vaatimuksista palautuminen on haastavaa (Sonnentag & Fritz, 2007). Heikko psykologinen työstä irrottautuminen on yhteydessä muun muassa uupumusasteiseen väsymykseen (Sianoja ym., 2018; Sonnentag ym., 2010; Sonnentag, Kuttler, & Fritz, 2010; Sonnentag & Fritz, 2015) sekä uniongelmiiin (Sianoja ym., 2018). Onnistunut psykologinen työstä irrottautumista sen sijaan voi ehkäistä stressitekijöiden aiheuttamaa työhyvinvoinnin laskua. Tuoreessa tutkimuksessa stressitekijät ennustivat varhaiskasvatuksen opettajien heikompaa työhyvinvointia, jos he eivät kyenneet irrottautumaan työstään vapaa-ajallaan (Gu ym., 2020).

Myös esiopettajien kokema stressi ja työstä palautuminen voivat vaihdella esiopetuksen erilaisissa konteksteissa. Kontekstitekijöiden yhteyttä varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin on tutkittu aiemmin kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Erdiller & Doğan, 2015; Friedman-Krauss ym., 2014; Wagner ym., 2013), mutta suomalaisessa esiopetuksessa tehdyt tutkimukset ovat vähäisiä. Erityisesti esiopetuksen toteutuspaikan ja esiopettajien työhyvinvoinnin välisistä yhteyksistä ei ole juurikaan aiempaa tutkimusta. Ryhmäkoon osalta yhdysvaltalainen tutkimus on osoittanut varhaiskasvatuksen opettajien kokevan enemmän stressiä isommissa ryhmissä

Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

(Friedman-Krauss ym., 2014). Työkokemuksen osalta tulokset vaihtelevat maiden välillä: Esimerkiksi Turkissa kokeneemmat varhaiskasvatuksen opettajat kokivat enemmän stressiä (Erdiller & Doğan, 2015), kun taas Kanadassa varhaiskasvatuksen opettajien työkokemuksen ja stressin välillä ei ollut yhteyttä (Wagner ym., 2013).

Kontekstitekijöiden lisäksi myös ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteyksiä varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin on tutkittu jonkin verran. Nämä tutkimukset ovat osoittaneet tunnetuen laadun olevan heikompaa ryhmissä, joissa varhaiskasvatuksen opettaja on kuormittunut (Jennings, 2015; Zinsser ym., 2013). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan kokeman stressin on raportoitu olevan yhteydessä heikompaan ohjausvuorovaikutuksen laatuun myös toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osalta (Ansari ym., 2020). Koska myös psykologinen työstä irrottautuminen on aiempien tutkimusten mukaan yhteydessä opettajien työhyvinvointiin (mm. Gu ym., 2020; Virtanen ym., 2021), on tärkeää tarkastella, ovatko stressin ja ohjausvuorovaikutuksen laadun väliset yhteydet erilaisia riippuen siitä, kuinka hyvin esiopettaja pystyy vapaa-ajalla irrottautumaan työstään.

Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, missä määrin ohjausvuorovaikutuksen laatu ja esiopettajien työhyvinvointi vaihtelevat suhteessa kontekstitekijöihin. Lisäksi selvitetään, muuntaako esiopettajien työstä palautuminen ohjausvuorovaikutuksen laadun ja koetun stressin välisiä yhteyksiä esiopetusvuoden aikana. Aikaisemmat tutkimustulokset ovat olleet ristiriitaisia sen suhteen, missä määrin työkokemus ja ryhmäkoko ovat yhteydessä esiopetusryhmän ohjausvuorovaikutuksen laatuun tai esiopettajien työhyvinvointiin. Lisäksi työhyvinvoinnin eroja esiopetuksen toteutuspaikan suhteen tai esiopettajan työstä palautumisen merkitystä ohjausvuorovaikutuksen laadun ja stressin välisille yhteyksille ei ole juurikaan tutkittu.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Missä määrin ohjausvuorovaikutuksen laatu ja esiopettajien työhyvinvointi (koettu stressi ja psykologinen työstä irrottautuminen) vaihtelevat esiopetuksen eri toteutuspaikoissa (päiväkoti tai koulu), eri kokoisissa esiopetusryhmissä tai suhteessa esiopettajan työkokemukseen?
2. Missä määrin ohjausvuorovaikutuksen laadun ja esiopettajien kokeman stressin väliset yhteydet eroavat esiopetusvuoden aikana keskiarvoa heikompaa ja keskiarvoa vahvempaa psykologista työstä irrottautumista kokevilla esiopettajilla?

Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen toteutus ja osallistujat

Tämä tutkimus on osa laajempaa tutkimushanketta (Lerkkanen & Pakarinen, 2016–2022), jonka aineisto on kerätty lukuvuonna 2016–2017. Tutkimushankkeeseen osallistui 54 esiopettajaa Keski-Suomen alueelta. Seitsemältä esiopettajalta joko syksyllä tai keväältä puuttuvan video- tai kyselylomakeaineiston takia tämän tutkimuksen otos käsittää 47 esiopettajaa (46 naista, yksi mies). Esiopettajat olivat keskimäärin 44-vuotiaita (kh = 9,44) ja heidän työkokemuksensa vaihteli 1–5 vuodesta yli 15 vuoteen (moodi = yli 15 vuotta). Esiopetusryhmien ryhmäkoot olivat 6–25 lasta (ks. Taulukko 1).

Tutkimukseen osallistuvat esiopettajat vastasivat työhyvinvointia kartoittavaan kyselylomakkeeseen kaksi kertaa tutkimuksen aikana: esiopetusvuoden syksyllä (mittapiste 1) ja keväällä (mittapiste 2). Lisäksi esiopetusryhmissä videoitiin tavallista esiopetustoimintaa yhtenä päivänä noin kolme tuntia sekä syksyllä että keväällä ohjausvuorovaikutuksen laadun arvioimiseksi. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavilla oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa missä vaiheessa tahansa. Sekä tutkimukseen osallistuneilta esiopettajilta että heidän ryhmässään olevien lasten huoltajilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

TAULUKKO 1 Muuttujien väliset korrelaatiot ja kuvailevat tiedot

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
<i>Syksy</i>												
1. Tunnetuki												
2. Toiminnan organisointi	.65***											
3. Ohjauksellinen tuki	.56***	.64***										
4. Opet. liittyvä stressi ¹	-.30*	-.23	-.14									
<i>Kevät</i>												
5. Tunnetuki	.42**	.26	.15	-.34*								
6. Toiminnan organisointi	.24	.11	.01	-.34*	.74***							
7. Ohjauksellinen tuki	.10	.09	.11	-.19	.51***	.59***						
8. Opet. liittyvä stressi	-.21	-.20	-.11	.65***	-.27	-.45**	-.31**					
9. Ps. työstä irrottautuminen ²	-.09	.14	-.04	-.24	-.22	.02	.08	-.26				
<i>Kontekstitekijät</i>												
10. Toteutuspaikka ³	-.21	-.18	-.25	.22	-.21	-.20	-.26	.09	-.09			
11. Ryhmäkoko	-.12	-.26	-.08	.18	-.16	.10	.01	-.08	.01	.18		
12. Työkokemus ⁴	-.02	.18	.10	.08	-.19	-.24	-.07	.04	.23	-.07	-.22	
Ka.	5.47	5.61	3.11	2.04	5.57	5.38	3.31	2.13	3.17	1.13	12.13	4.04
Kh.	.50	.45	.67	.67	.51	.51	.76	.62	.92	.34	4.00	1.19
Min.	3.5	4.53	1.56	1.00	4.31	3.92	2.11	1.00	1.25	1	6	2
Max.	6.15	6.50	4.80	3.33	6.45	6.17	5.42	3.33	4.75	2	25	5

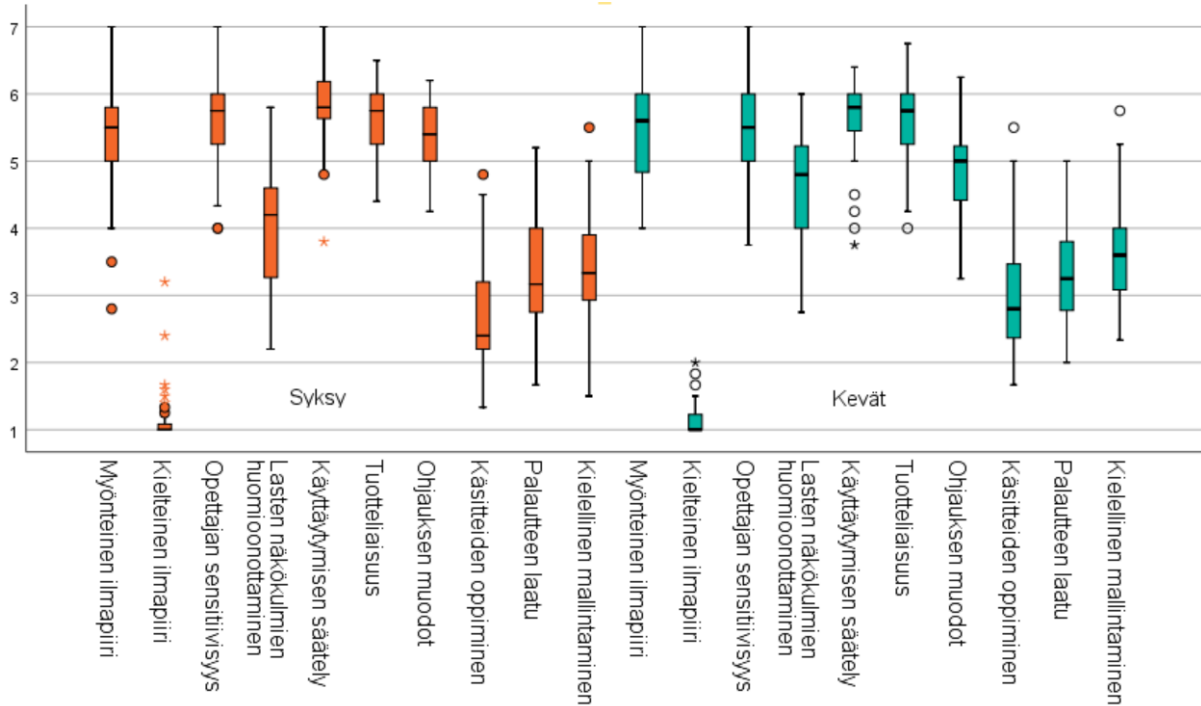
Huomautus: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; N = 47 lukuun ottamatta työkokemusta, jossa N = 46; ¹Opettamiseen liittyvä stressi; ²Psykologinen työstä irrottautuminen; ³Toteutuspaikka: 1=päiväkoti, 2=koulu; ⁴Työkokemus: 0 = ei yhtään; 1 = alle 1 vuosi; 2= 1-5 vuotta; 3 = 6-10 vuotta, ja 4 = 11-15 vuotta, 5 = yli 15 vuotta

Käytetyt mittarit

Ohjausvuorovaikutuksen laatu

Ohjausvuorovaikutuksen laatua arvioitiin Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K; Pianta ym., 2008) –havainnointityökalulla, joka on todettu toimivaksi myös suomalaisessa esiopetuksessa (Pakarinen, Lerkkanen ym., 2010). CLASS-havainnointityökalulla arvioidaan kolmea ohjausvuorovaikutuksen osa-aluetta - tunnetukea, toiminnan organisointia ja ohjauksellista tukea. Nämä osa-alueet koostuvat 3–4 ulottuvuudesta (*tunnetuki*: myönteinen ilmapiiri, kielteinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys ja lasten näkökulmien huomioonottaminen; *toiminnan organisointi*: käyttäytymisen säätely, tuotteliaisuus ja ohjauksen muodot; *ohjauksellinen tuki*: käsitteiden oppiminen, palautteen laatu ja kielellinen mallintaminen). Osa-alueet ja ulottuvuudet arvioidaan asteikolla 1 (matala) – 7 (korkea) havainnointimanuaalin (Pianta ym., 2008) ohjeistuksen mukaan. Tässä tutkimuksessa ohjausvuorovaikutuksen laatua arvioi videonauhoituksilta 12 virallisen CLASS-koulutuksen läpäissyttä arvioijaa. Keskimäärin yhdeltä esiopetusryhmältä arvioitiin viisi (ka = 4.53; kh = 0.99) noin 21 minuutin mittaista (ka = 20.50; kh = 3.96) vuorovaikutussykliä kummassakin mittapisteessä (esiopetusvuoden syksy ja kevät). Aineiston analysointia varten jokaiselle esiopetusryhmälle laskettiin syklien keskiarvo sekä kolmen vuorovaikutuksen laadun osa-alueen että kymmenen vuorovaikutuksen laadun ulottuvuuden osalta syksyn ja kevään mittapisteistä. Ohjausvuorovaikutuksen laatu oli tunnetuen ja toiminnan organisoinnin osalta keskimäärin melko korkeaa ja ohjauksellisen tuen osalta matalampaa (ks. Taulukko 1). Ohjausvuorovaikutuksen laadun ulottuvuuksien vaihteluvälit on esitelty kuviossa 1.

CLASS-arviontien luotettavuuden selvittämiseksi 20 % videonauhoituksista arvioitiin kahden eri arvioijan toimesta. Näistä kahden arvioijan arvioimista sykleistä laskettiin, kuinka monta prosenttia arvioinneista oli korkeintaan yhden pisteen päästä toisistaan (Pianta ym., 2008). Arvioitsijareliabiliteetit vaihtelivat syksyn arvioinneissa 70 % (palautteen laatu) ja 100 % (myönteinen ilmapiiri, kielteinen ilmapiiri ja käyttäytymisen säätely) välillä. Kevään arvioinneissa arvioitsijareliabiliteetit vaihtelivat 37.5 % (käsitteiden oppiminen) ja 100 % (kielteinen ilmapiiri) välillä.



KUVIO 1 Ohjausvuorovaikutuksen laadun ulottuvuuksien vaihteluvälit esiopetusvuoden syksyllä ja keväällä. *Huomautus: Laatikon sisällä oleva viiva kuvaa mediaania.*

Stressi

Lasten ohjaamiseen liittyvää stressiä mitattiin Parental Stress Inventory – mittarin (Gerris ym., 1993) avulla muokkaamalla väittämiä soveltumaan esiopettajan ohjaamiskokemukseen esiopetuksessa. Mittarin avulla selvitetään opettajan kokemaa lasten ohjaamiseen liittyvää stressiä sekä syyllisyyden ja riittämättömyyden tunteita. Lasten ohjaamiseen liittyvän stressin mittaria on käytetty aiemmin sekä esiopetusta (Pakarinen, Kiuru et al., 2010) että alakoulua (Virtanen ym., 2018) koskeissa tutkimuksissa. Mittarin sisältämät väittämät ovat: 1. ”Minulla on ryhmäni lasten ohjauksessa paljon enemmän ongelmia kuin osasin odottaa”, 2. ”Kun ajattelen sitä, millainen esiopettaja olen, tunnen usein syyllisyyttä tai riittämättömyyttä”, ja 3. ”Lasten ohjaaminen tuntuu minusta joskus ylivoimaiselta tehtävältä”. Esiopettajat vastasivat väittämiin asteikolla yhdestä (ei sovi minuun juuri lainkaan) viiteen (sopii minuun erittäin hyvin). Työhön liittyvää stressiä mitattiin sekä esiopetusvuoden syksyllä että keväällä ja mittarin reliabiliteetti oli riittävä molemmissa mittapisteissä (syksy: $\alpha = .75$; kevät: $\alpha = .68$). Esiopettajat raportoivat keskimäärin melko vähän opettamiseen liittyvää stressiä sekä syksyllä että keväällä (ks. Taulukko 1).

Työstä palautuminen

Esiopettajien työstä palautumista arvioitiin esiopetusvuoden keväällä (mittapiste 2) The Recovery Experience Questionnaire -kyselyn (Sonnetag & Fritz, 2007) yhdellä osa-alueella, psykologisella työstä irrottautumisella. Tämä osa-alue sisältää neljä muuttujaa: 1. "Unohdan työn", 2. "En ajattele työtä lainkaan", 3. "Siirrän työasiat pois mielestä" ja 4. "Irrottaudun hetkeksi työn vaatimuksista". Esiopettajat vastasivat väittämiin asteikolla yhdestä (täysin eri mieltä) viiteen (täysin samaa mieltä). Mittarin reliabiliteetti oli hyvä ($\alpha = .89$). Esiopettajien raportoima psykologinen työstä irrottautuminen oli keskimäärin kohtalaista (ks. Taulukko 1).

Kontekstitekijät

Esiopettajat raportoivat esiopetusvuoden syksyllä (mittapiste 1) työkokemuksensa päiväkodissa tai koulussa sekä ryhmässään olevien lasten määrän. Esiopetuksen toteutuspaikka oli päiväkotia tai koulu riippuen siitä, toteutettiinkö esiopetusta päiväkodin vai koulun yhteydessä.

Aineiston analyysi

Ensimmäiseksi tutkittavien muuttujien kuvailevia tietoja sekä muuttujien välisiä yhteyksiä kartoitettiin laskemalla Pearsonin korrelaatiokerroin IBM SPSS Statistics 24 -tilasto-ohjelmalla (ks. Taulukko 1). Ohjausvuorovaikutuksen laadun osa-alueet olivat yhteydessä toisiinsa, minkä lisäksi esiopettajien syksyllä kokema stressi oli yhteydessä matalampaan tunnetuen laatuun syksyllä sekä matalampaan tunnetuen ja toiminnan organisoinnin laatuun keväällä. Lisäksi esiopettajien keväällä kokema stressi oli yhteydessä matalampaan toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen laatuun keväällä.

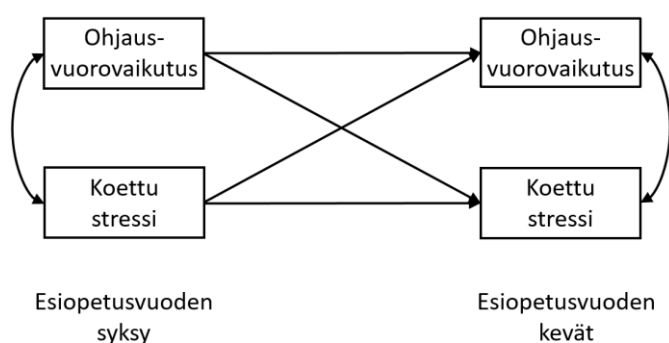
Seuraavaksi selvitettiin Mann-Whitney U-testillä eroavatko ohjausvuorovaikutuksen laatu sekä esiopettajien työhyvinvointi päiväkodissa ja koulussa toimivissa esiopetusryhmissä ja Kruskal-Wallis testillä eroavatko ohjausvuorovaikutuksen laatu sekä esiopettajien työhyvinvointi ryhmäkoon tai työkokemuksen mukaan jaetuissa ryhmissä. Analyysien varten tutkimuksen 47 esiopetusryhmää jaettiin esiopetuksen toteutuspaikan suhteen kahteen ryhmään: päiväkotia (N = 41) ja koulu (N = 6); ryhmäkoon suhteen kolmeen ryhmään: alle 10 (N = 11), 10–13 (N = 21) ja yli 13 lasta (N = 15); sekä esiopettajan työkokemuksen suhteen kolmeen ryhmään: alle 5 vuotta (N = 7), 5–15 vuotta (N = 13) ja yli 15 vuotta (N = 26). Ei-parametrisiä testejä käytettiin pienestä otoskoosta johtuen (Metsämuuronen, 2004).

Lopuksi Mplus-tilasto-ohjelman (Muthén & Muthén, 2012) moniryhmäanalyysillä selvitettiin, muuntaako esiopettajan työstä palautuminen esiopettajien kokeman stressin ja ohjausvuorovaikutuksen laadun välisiä ristikkäisiä yhteyksiä eli ovatko yhteydet

Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

erilaisia kahdella esiopettajaryhmällä: aineiston keskiarvoa ($M = 3.17$) heikompaa ($N = 21$) ja keskiarvoa vahvempaa ($N = 26$) psykologista työstä irrottautumista raportoineilla esiopettajilla. Moniryhmäanalyysillä testattu polkumalli on esitetty kuviossa 2. Analyysi tehtiin erikseen kahdelle psykologisen työstä irrottautumisen ryhmälle kolmella ohjausvuorovaikutuksen osa-alueella (tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki). Analysoituja polkumalleja oli näin ollen yhteensä kuusi. Mallit olivat saturoituja ja niissä estimoituihin muuttujien väliset ristikkäiset yhteydet kahdessa mittapisteessä sekä muuttujien pysyvyys eli samojen muuttujien kahden mittapisteen väliset yhteydet. Lisäksi muuttujien annettiin korreloida keskenään samassa mittapisteessä (ks. Kuvio 2).



KUVIO 2 Moniryhmäanalyysissä testattu malli

Tulokset

Kontekstitekijöiden yhteys ohjausvuorovaikutuksen laatuun ja esiopettajien työhyvinvointiin

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, eroavatko ohjausvuorovaikutuksen laatu ja esiopettajien työhyvinvointi esiopetuksen toteutuspaikan, ryhmäkoon tai esiopettajien työkokemuksen mukaan jaetuissa ryhmissä. Tulosten mukaan esiopetusryhmien ohjausvuorovaikutuksen laatu ei eronnut kontekstitekijöiden suhteen, kun ohjausvuorovaikutusta tarkasteltiin tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osalta (ks. Taulukko 2). Kun ohjausvuorovaikutusta tarkasteltiin kymmenen ohjausvuorovaikutuksen ulottuvuuden osalta, ei esiopetusvuoden syksyllä havaittu eroja ohjausvuorovaikutuksen ulottuvuuksien laadussa minkään kontekstitekijän (esiopetuksen toteutuspaikka, ryhmäkoko, työkokemus) suhteen eikä keväällä ryhmäkoon suhteen. Sen sijaan ryhmien välillä havaittiin joitakin eroja päiväkodin ja koulun esiopetusryhmissä keväällä: oppilaiden näkökulmien huomioiminen, ohjauksen muodot ja palautteen laatu saivat

päiväkotien esiopetusryhmissä keskimäärin korkeampia arvioita kuin koulujen esiopetusryhmissä. Lisäksi esiopetusryhmien välillä oli keväällä joitakin eroja esiopettajan työkokemuksen mukaan jaetuissa ryhmissä: myönteisen ilmapiirin ja tuotteliaisuuden ulottuvuudet saivat keväällä korkeampia arvioita niissä esiopetusryhmissä, joiden opettajilla oli 5–15 vuotta työkokemusta verrattuna ryhmiin, joiden opettajilla oli yli 15 vuotta työkokemusta. Esiopettajien kokema stressi tai psykologinen työstä irrottautuminen ei eronnut esiopetuksen toteutuspaikan, ryhmäkoon tai työkokemuksen suhteen esiopetusvuonna.

Ohjausvuorovaikutuksen laadun ja esiopettajien kokeman stressin väliset yhteydet ja työstä palautuminen

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, ovatko ohjausvuorovaikutuksen laadun ja koetun stressin väliset yhteydet esiopetusvuoden aikana erilaisia keskimääräistä korkeampaa ja matalampaa psykologista työstä irrottautumista raportoivilla esiopettajilla. Tulosten mukaan psykologinen työstä irrottautuminen muunsi esiopettajien kokeman stressin ja tunnetuen sekä toiminnan organisoinnin laadun välisiä yhteyksiä. Keskiarvoa heikompaa psykologista irrottautumista kokeneilla esiopettajilla korkea tunnetuen laatu esiopetusvuoden syksyllä ennusti korkeampaa stressiä keväällä tilastollisesti suuntaa antavasti ($\beta = .24, p < .10$). On huomattava, että sekä tunnetuki että koettu stressi olivat suhteellisen pysyviä: tunnetuen laatu syksyllä ennusti tunnetuen laatua keväällä ($\beta = .39, p < .01$) ja esiopettajien kokema stressi syksyllä ennusti koettua stressiä keväällä ($\beta = .65, p < .01$). Keskiarvoa vahvempaa psykologista irrottautumista työstä kokeneilla esiopettajilla tunnetuen ja stressin välinen yhteys oli erilainen: korkea tunnetuen laatu syksyllä ennusti matalampaa stressiä keväällä ($\beta = -.31, p < .01$). Myös näillä esiopettajilla stressi oli melko pysyvää: syksyllä koettu stressi ennusti keväällä koettua stressiä ($\beta = .65, p < .001$). Sen sijaan tunnetuen laadussa ei ollut tilastollisesti merkitsevää pysyvyyttä syksystä kevääseen.

Psykologinen työstä irrottautuminen muunsi myös esiopettajien kokeman stressin ja toiminnan organisoinnin välisiä yhteyksiä. Keskiarvoa heikompaa psykologista työstä irrottautumista kokeneilla esiopettajilla stressi esiopetusvuoden syksyllä ennusti matalampaa toiminnan organisoinnin laatua esiopetusvuoden keväällä tilastollisesti suuntaa antavasti ($\beta = -.34, p < .10$). Keskiarvoa vahvempaa psykologista työstä irrottautumista kokeneilla esiopettajilla ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä stressin ja toiminnan organisoinnin välillä. Ohjausvuorovaikutuksen laadun kolmannen ulottuvuuden, ohjauksellisen tuen, ja esiopettajien kokeman stressin välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä ristikkäisiä yhteyksiä esiopetusvuoden aikana kummassakaan ryhmässä, keskiarvoa heikompaa tai keskiarvoa vahvempaa psykologista työstä irrottautumista kokeneilla esiopettajilla.

TAULUKKO 2 Muuttujien keskiarvot ryhmittäin (jatkuu seuraavalla sivulla)

	Esiopetuksen toteutuspaikka			Ryhmäkoko				Työkokemus			
	<i>Päiväkoti, ka.</i> <i>N = 41</i>	<i>Koulu, ka.</i> <i>N = 6</i>	<i>Mann-Wh.</i> <i>U -testi</i>	<i>Alle 10, ka.</i> <i>N = 11</i>	<i>10-13, ka.</i> <i>N = 21</i>	<i>Yli 13, ka.</i> <i>N = 15</i>	<i>Kruskall-</i> <i>Wallisin</i> <i>testi</i>	<i>Alle 5 v., ka.</i> <i>N = 7</i>	<i>5-15 v.,</i> <i>ka.</i> <i>N = 13</i>	<i>Yli 15 v.,</i> <i>ka.</i> <i>N = 26</i>	<i>Kruskall-</i> <i>Wallisin</i> <i>testi</i>
<i>Syksy</i>											
Tunnetuki	5.51	5.20	114.00	5.48	5.56	5.33	1.61	5.39	5.49	5.45	.41
Myönteinen ilmapiiri	5.41	5.09	122.50	5.46	5.40	5.26	.22	5.32	5.37	5.35	.02
Kielteinen ilmapiiri	1.12	1.40	136.00	1.20	1.05	1.25	3.53	1.02	1.22	1.15	2.16
Opettajan sensitiivisyys	5.73	5.19	72.50	5.59	5.73	5.61	.33	5.34	5.95	5.59	3.37
Lasten näkök. huomioonot.	4.00	3.92	127.00	4.06	4.16	3.70	2.63	3.94	3.86	4.03	.29
Toiminnan organisointi	5.64	5.40	88.50	5.68	5.66	5.48	1.65	5.25	5.67	5.65	4.53
Käyttäytymisen säätely	5.88	5.53	92.50	5.84	5.91	5.73	1.27	5.54	5.94	5.85	1.88
Tuotteliaisuus	5.62	5.55	114.00	5.65	5.71	5.44	2.64	5.27	5.67	5.66	3.16
Ohjauksen muodot	5.40	5.12	89.50	5.54	5.35	5.26	2.21	4.93	5.40	5.43	5.48
Ohjauksellinen tuki	3.17	2.68	94.00	3.31	3.00	3.11	.91	2.87	3.13	3.13	.55
Käsitteiden oppiminen	2.69	2.45	101.50	3.03	2.43	2.69	3.35	2.48	2.53	2.75	.24
Palautteen laatu	3.32	2.92	97.00	3.41	3.18	3.28	1.04	2.99	3.49	3.20	1.69
Kielellinen mallintaminen	3.51	2.66	66.50	3.50	3.38	3.35	.06	3.15	3.35	3.45	.25
Opet. liittyvä stressi	1.98	2.42	174.00	1.98	2.00	2.13	.59	1.76	2.14	5.44	1.82

Taulukko jatkuu seuraavalla sivulla

	Esiopetuksen toteutuspaikka			Ryhmäkoko				Työkokemus			
	Päiväkoti, ka. N = 41	Koulu, ka. N = 6	Mann-Wh. U -testi	Alle 10, ka. N = 11	10-13, ka. N = 21	Yli 13, ka. N = 15	Kruskall- Wallisin testi	Alle 5 v., ka. N = 7	5-15 v., ka. N = 13	Yli 15 v., ka. N = 26	Kruskall- Wallisin testi
<i>Kevät</i>											
Tunnetuki	5.61	5.30	75.00	5.67	5.56	5.52	.59	5.52	5.86	5.24	5.84
Myönteinen ilmapiiri	5.43	5.32	108.00	5.55	5.28	5.50	1.29	5.26	5.90 _a	5.23 _b	7.45*
Kielteinen ilmapiiri	1.14	1.13	123.00	1.09	1.18	1.10	1.26	1.22	1.03	1.15	4.63
Opettajan sensitiivisyys	5.46	5.07	78.00	5.58	5.30	5.44	1.21	5.26	5.67	5.34	3.02
Lasten näkök. huomioonot.	4.68 _a	3.93 _b	50.00*	4.63	4.81	4.24	3.94	4.79	4.91	4.36	3.62
Toiminnan organisointi	5.41	5.11	80.00	5.37	5.31	5.48	1.86	5.43	5.65	5.24	4.82
Käyttäytymisen säätely	5.64	5.50	117.50	5.73	5.47	5.75	1.81	5.46	5.91	5.54	3.13
Tuotteliaisuus	5.63	5.39	84.00	5.53	5.56	5.71	.68	5.86	5.95 _a	5.39 _b	7.44*
Ohjauksen muodot	4.97 _a	4.44 _b	58.00*	4.85	4.89	4.97	.52	4.97	5.09	4.79	1.49
Ohjauksellinen tuki	3.39	2.80	62.50	3.20	3.28	3.43	.96	3.45	3.39	3.25	.74
Käsitteiden oppiminen	3.05	2.61	88.50	2.79	2.94	3.21	2.15	3.14	3.27	2.83	1.70
Palautteen laatu	3.43 _a	2.67 _b	52.00*	3.25	3.29	3.44	.38	3.44	3.36	3.30	.23
Kielellinen mallintaminen	3.69	3.13	68.50	3.57	3.62	3.64	.20	3.77	3.53	3.62	.33
Opet. liittyvä stressi	2.11	2.28	139.00	2.21	2.14	2.07	.73	1.76	2.36	2.09	3.08
Ps. työstä irrottautuminen	3.20	2.96	98.00	3.16	3.32	2.97	1.65	3.01	2.83	3.42	4.50

Huomautus: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Keskiarvojen erilaiset alaindeksit kertovat keskiarvojen olevan tilastollisesti merkitsevästi erilaiset parittaisen vertailun perusteella.

Pohdinta

Ohjausvuorovaikutuksen laatua voivat säädellä niin esiopetuksen rakenteelliset tekijät kuin yksilöihin liittyvät tekijät. Tässä tutkimuksessa rakenteellisia tekijöitä tarkastellaan kolmen kontekstitekijän osalta (esiopetuksen toteutuspaikka, ryhmäkoko ja työkokemus). Yksilöön liittyviä tekijöitä tarkastellaan esiopettajan työhyvinvoinnin eli koetun stressin ja työstä palautumisen osalta. Kontekstitekijät yhdessä esiopettajan työhyvinvoinnin kanssa lisäävät ymmärrystä ohjausvuorovaikutuksen laatuun yhteydessä olevista tekijöistä suomalaisessa esiopetuksessa.

Kontekstitekijöiden merkitys

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, eroavatko ohjausvuorovaikutuksen laatu sekä esiopettajien työhyvinvointi suhteessa esiopetuksen toteutuspaikkaan (päiväkoti/koulu), ryhmäkokoon tai esiopettajan työkokemukseen. Tulosten mukaan ohjausvuorovaikutuksen kokonaislaatu (tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki) ei eronnut esiopetuksen toteutuspaikan, ryhmäkoon tai esiopettajien työkokemuksen suhteen. Tarkemmassa ohjausvuorovaikutuksen laadun ulottuvuuksien (Hamre ym., 2013) tarkastelussa havaittiin kuitenkin eroja esiopetuksen toteutuspaikan ja esiopettajan työkokemuksen suhteen esiopetusvuoden keväällä. Tulosten mukaan päiväkodin esiopetusryhmissä otetaan paremmin huomioon lasten näkökulmat, käytetään monipuolisempia ohjauksen muotoja sekä annetaan laadukkaampaa palautetta kuin koulussa sijaitsevissa esiopetusryhmissä. Lisäksi myönteinen ilmapiiri ja tuotteliaisuus oli vahvempaa ryhmissä, joissa esiopettajilla oli 5–15 vuotta työkokemusta verrattuna ryhmiin, joissa esiopettajalla oli yli 15 vuotta työkokemusta. Vaikka kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu työkokemuksen olevan yhteydessä korkeampaan ohjausvuorovaikutuksen laatuun (Li Grining ym., 2010), on Suomessa aikaisemminkin raportoitu vähemmän kokeneilla esiopettajilla olevan vahvempi tunnetuen laatu kuin kokeneemmilla esiopettajilla (Pakarinen, Lerkkanen ym., 2010). Yli 15 vuotta alalla työskennelleiden matalammaksi arvioitu myönteisen ilmapiirin ja tuotteliaisuuden laatu voivat liittyä muutoksiin esiopettajien koulutuksessa; lastentarhanopettajien koulutus siirtyi lastentarhaopettajaopistoista yliopistoihin vuonna 1995 muuttuen samalla varhaiskasvatuksen kandidaatin koulutusohjelmaksi. Yliopistoissa varhaiskasvatuksen koulutus perustuu varhaiskasvatustieteen tutkimukseen muun muassa lasten kehityksestä ja varhaiskasvatuksen pedagogiikasta (mm. Jyväskylän yliopisto, 2021). Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa (2021) yksi keskeinen osa opintoja on varhaiskasvatuksen opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittäminen. Koulutuksen muutoksen lisäksi esiopetuksen sisältöjä ja toteuttamista ovat 2000-luvulla muuttaneet myös vuoden 2000 esiopetus uudistus, jolloin esiopetusta

Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

yhdenmukaistettiin koko maassa (Opetusministeriö, 2004) sekä uusien esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käyttöönotto vuosina 2015–2016 (Opetushallitus, 2016). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty näiden uudistusten jälkeen toimintavuonna 2016–2017.

Ohjausvuorovaikutuksen laadun eroja esiopetuksen eri toteutuspaikoissa on tutkittu vain vähän ja aiemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että ohjausvuorovaikutuksen laadun osa-alueissa ei ole eroja päiväkodissa ja koulussa toimivissa esiopetusryhmissä (Slot ym., 2015). Tässä tutkimuksessa havaittuja eroja kolmessa ohjausvuorovaikutuksen laadun ulottuvuudessa - lasten näkökulmien huomioonottamisessa, ohjauksen muodoissa ja palautteen laadussa - voivat selittää esimerkiksi päiväkotij- ja kouluympäristöjen erot: suomalainen päiväkotij voi mahdollisesti tarjota lapsille enemmän mahdollisuuksia leikkiin ja toiminnalliseen oppimiseen, koska päiväkodeissa on yleensä lapsille tarjolla leluja, pelejä, askartelutarvikkeita ja muita materiaaleja enemmän kuin koulussa (ks. mm. Holappa ym., 2019). Lisäksi esiopetuksen päivät ovat päiväkodeissa usein pidemmät kuin kouluissa, jolloin aikaa ja tilaa leikille ja vapaalle toiminnalle jää enemmän. CLASS-havainnointityökalun näkökulmasta monipuolisten materiaalien käyttö opetuksessa heijastuu korkeampiin arvioihin ohjauksen muodoissa, kun taas lasten valinnanmahdollisuudet korostuvat arvioidessa lasten näkökulmien huomioonottamista (Pianta ym., 2008). Koulussa toimivissa esiopetusryhmissä tilat saattavat olla luokkahuonemaisemmat ja käytettävissä olevat materiaalit samankaltaiset kuin perusopetuksen ryhmillä, mikä voi ohjata esiopetusta enemmän koulumaiseen suuntaan (ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010).

Ohjausvuorovaikutuksen laadun lisäksi tässä tutkimuksessa selvitettiin, eroaako esiopettajien työhyvinvointi päiväkodeissa ja kouluissa sijaitsevilla esiopetusryhmissä tai ryhmäkoon ja esiopettajan työkokemuksen mukaan jaetuissa ryhmissä. Tulokset osoittivat, että koettu stressi ja psykologinen työstä irrottautuminen eivät eronneet suhteessa kontekstitekijöihin. Aiemmat tulokset kontekstitekijöiden ja varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvoinnin yhteydestä ovat olleet ristiriitaisia (mm. Erdiller & Doğan, 2015; Slot ym., 2015; Wagner ym., 2013), mikä voi kertoa maakohtaisista eroista rakenteellisissa tekijöissä (esim. Slot ym., 2015). Tästä syystä opettajien kokemaan stressiin voivat olla eri maissa tehdyissä tutkimuksissa yhteydessä erilaiset tekijät. Esimerkiksi ryhmäkokojen osalta Suomessa suurena pidetty ryhmä voi toisessa maassa olla tavallinen ryhmäkoko. Tässä tutkimuksessa esiopetuksen ryhmäkoko vaihteli kuuden ja 25 lapsen välillä.

Tulosten pohjalta vaikuttaa siltä, että Suomessa esiopettajien stressi ja työstä palautuminen eivät ole riippuvaisia vain esiopetuksen toteutuspaikasta, ryhmäkoosta tai esiopettajan työkokemuksesta vaan esiopettajien työhyvinvointia selittävät enemmän muut tekijät. Voi olla, että esimerkiksi ryhmäkoon sijaan työhyvinvointia määrittelevät

enemmän varhaiskasvattajien ja lasten suhdeluku ryhmässä, ryhmässä olevien erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten määrä (Friedman-Krauss ym., 2014), kollegoilta (Løvgren, 2016) ja esihenkilöiltä saatu tuki (Nislin ym., 2015) tai mahdollisuudet ammatilliselle kehitymiselle (Jeon ym., 2018).

Työstä palautumisen merkitys

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, muuntaako esiopettajan työstä palautuminen ohjausvuorovaikutuksen laadun ja koetun stressin välisiä yhteyksiä esiopetusvuoden aikana. Tulosten mukaan esiopettajien kokeman stressin ja tunnetuen sekä toiminnan organisoinnin väliset yhteydet olivat erilaisia keskimääräistä vahvempaa ja heikompaa psykologista työstä irrottautumista kokeneiden esiopettajien ryhmissä. Sen sijaan psykologinen työstä irrottautuminen ei muuntanut ohjauksellisen tuen ja koetun stressin välisiä yhteyksiä sillä ohjauksellisen tuen laatu ei ollut yhteydessä esiopettajien koemaan stressiin kummassakaan ryhmässä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on raportoitu stressin olevan yhteydessä etenkin tunnetuen laatuun (Friedman-Krauss ym., 2014; Jennings, 2015; Zinsser ym., 2013).

Tunnetuen osalta tulokset osoittivat, että keskimääräistä heikommin työstä irrottautuvilla esiopettajilla korkea tunnetuen laatu syksyllä ennusti suuntaa antavasti korkeampaa stressiä keväällä. Nämä esiopettajat siis näyttivät kuormittuvan pyrkiessään antamaan vahvaa tunnetukea esiopetusryhmässään. Sen sijaan esiopettajilla, jotka pystyivät irrottautumaan vapaa-ajalla työstään, syksyllä arvioitu tunnetuen laatu oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä vähäisempään stressiin keväällä. Esiopettajan työstä palautuminen näytti siis olevan tärkeä stressiltä suojaava tekijä, kun tarkastellaan tunnetuen laadun ja stressin välisiä yhteyksiä.

Toiminnan organisoinnin osalta tulokset osoittivat, että keskimääräistä heikommin työstä irrottautuvilla esiopettajilla syksyllä koettu stressi ennusti suuntaa antavasti matalampaa toiminnan organisoinnin laatua keväällä. Aiemmat tutkimukset ovat raportoineet samankaltaisesta yhteydestä stressin ja heikomman toiminnan organisoinnin välillä, kun työstä palautumista ei ole otettu huomioon (mm. Ansari ym., 2020). Voi olla, että kuormittuneilla ja heikommin työstä palautuvilla esiopettajilla on vähemmän resursseja esimerkiksi proaktiiviseen lasten käyttäytymisen ohjaamiseen, jolloin he reagoivat ongelmakäyttäytymiseen sen ennaltaehkäisemisen sijaan, mikä näkyy matalampana toiminnan organisoinnin laatuna. Sen sijaan esiopettajilla, jotka raportoivat vahvempaa työstä irrottautumista, stressi ja toiminnan organisoinnin laatu eivät tässä tutkimuksessa olleet yhteydessä toisiinsa. Työstä palautuminen näyttää siis olevan tärkeä suojaava tekijä myös toiminnan organisoinnin ja esiopettajien kokeman stressin välisiä yhteyksiä tarkasteltaessa.

Tutkimuksemme tulokset korostavat työstä palautumisen merkitystä sekä esiopettajien työhyvinvoinnin että ohjausvuorovaikutuksen laadun kannalta. Myös aiemmat tutkimukset (mm. Gu ym., 2020) ovat osoittaneet työstä palautumisen olevan tärkeää opettajien työhyvinvoinnille. Tämä tutkimus on kuitenkin tietääksemme ensimmäinen, joka ottaa huomioon työstä palautumisen roolin ohjausvuorovaikutuksen laadun ja koetun stressin välisissä yhteyksissä. Tulosten perusteella suosittelemme kiinnittämään erityistä huomiota työstä palautumiseen ja sitä tukeviin keinoihin sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksessa että esiopetusyksiköissä. Työhyvinvoinnin kannalta suositeltavaa olisi tarjota esiopettajille mahdollisuuksia irrottautua työstä lyhyitä hetkiä myös työpäivän aikana (ks. Virtanen ym., 2021).

Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet

Tällä tutkimuksella on joitakin rajoituksia, jotka tulee ottaa huomioon tuloksia tulkittaessa. Ensinnäkin tutkimuksen otoskoko oli pienehkö, minkä vuoksi myös osa analyyseja varten muodostetuista ryhmistä oli varsin pieniä (esimerkiksi koulun tiloissa sijaitti vain kuusi esiopetusryhmää). Pienet ryhmäkoot heikentävät tilastollisten analyysien voimaa ja voi olla, että jotkin suuntaa antavista tuloksista olisivat mahdollisesti olleet tilastollisesti merkitseviä suuremmalla aineistolla. Pienen otoskoon takia myös tulosten yleistettävyyteen tulee suhtautua varauksella. Lisäksi, koska tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, on mahdollista, että tutkittavien joukko on jollakin tapaa valikoitunut. Voi esimerkiksi olla, että kaikkein eniten stressiä kokeneilla esiopettajilla ei ole ollut voimia osallistua tutkimukseen.

Joitakin rajoituksia liittyy myös tutkimuksessa käytettyihin mittareihin. Ensiksi kevään ohjausvuorovaikutuksen laadun (mittapiste 2) arvioinneissa arvioitsijareliabiliteetti oli matala yhden ulottuvuuden, käsitteiden oppimisen, osalta. Aiemmat tutkimukset ovat antaneet viitteitä siitä, että juuri ohjauksellisen tuen ulottuvuudet ovat arvioitsijoille haastavimpia arvioitavia (mm. Bell ym., 2014). Toiseksi tässä tutkimuksessa mitattiin esiopetusryhmien ryhmäkokoja ilman, että pystyttiin kontrolloimaan esiopettajien ja muun varhaiskasvatushenkilöstön kokonaismäärää ryhmässä. Kolmanneksi tässä tutkimuksessa mitattiin esiopettajien työhyvinvointia kahden muuttujan, esiopettajien kokeman stressin sekä psykologisen työstä irrottautumisen osalta. Jatkossa esiopettajien työhyvinvointitutkimuksissa voidaan useampien stressimittareiden ja työhyvinvoinnin myönteisten ulottuvuuksien kuten työn imun arvioinnin avulla saada laajempi kuva ilmiöstä.

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella suomalaisen esiopetuksen laatua sekä esiopettajien työhyvinvointia selittävät kontekstitekijöitä enemmän muut tekijät, sillä ohjausvuorovaikutuksen kokonaislaatu tai esiopettajien kokema stressi ja työstä

palautuminen eivät eronneet päiväkodeissa ja kouluissa sijaitsevista ryhmissä, eri kokoisissa ryhmissä tai suhteessa esiopettajan työkokemukseen. Sen sijaan esiopettajien työstä palautuminen vaikuttaa olevan tärkeä suojaava tekijä vuorovaikutuksen laadun ja koetun stressin välisiä yhteyksiä tarkasteltaessa. Tulosten perusteella esiopettajien työstä palautumiseen on syytä kiinnittää huomiota niin työpaikoilla, varhaiskasvatuksen henkilöstön perus- ja täydennyskoulutuksessa kuin työhyvinvoinnin ja ohjausvuorovaikutuksen laadun parantamiseen tähtäävissä interventioissa.

Kiitokset

Haluamme kiittää lämpimästi tutkimukseen osallistuneita esiopettajia ja aineistonkeruuseen osallistuneita tutkimusavustajia. Tutkimusyhteistyöstä kiitämme apulaisprofessori Antje von Suchodoletzia New York University Abu Dhabista. Lisäksi kiitämme tutkimusrahoituksesta New York University Abu Dhabia, Ella ja Georg Ehrnroothin säätiötä sekä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekuntaa. Ensimmäisen kirjoittajan työskentelyä on tukenut Suomen Kulttuurirahaston Keski-Suomen rahasto.

Lähteet

- Ainsworth, M. D., Behehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2020). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development, 33*(1), 107–120. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Bell, C. A., McCafrey, D. F., Gitomer, D. H., Pianta, R. C., Qi, Y., Croft, A. W., & Leusner, D. (2014). Improving observational score quality: Challenges in observer thinking. Teoksessa J. Kane, K. A. Kerr & R. C. Pianta (Toim.), *Designing teacher evaluation systems* (s. 50-97). Jossey-Bass.
- Bennett, A. A., Bakker, A. B., & Field, J. G. (2018). Recovery from work-related effort: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 39*(3), 262–275. <https://doi.org/10.1002/job.2217>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic books.
- Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Toim.), *Handbook of child psychology: Volume 1. Theoretical models of human development* (6. painos, s. 793–828). Wiley.

Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social-Emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development, 27*(7), 1018–1039. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2019). Power of two: The impact of 2 years of high quality teacher child interactions. *Early Education and Development, 30*(1), 60-81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal, 45*(5), 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103–112. doi:10.1207/S15326985EP3602_5
- Erdiller, Z. B., & Doğan, Ö. (2015). The examination of teacher stress among turkish early childhood education teachers. *Early Child Development and Care, 185*(4), 631–646. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.946502>
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development, 25*(4), 530–552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>
- Gerris, J. M., Vermulst, A., van Boxtel, D., Janssens, J., van Zutphen, R., & Felling, A. (1993). *Parenting in dutch families*. University of Nijmegen Institute of Family Studies.
- Gluschkoff, K. (2017). *Psychosocial work characteristics, recovery, and health-related outcomes in teaching* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3539-1>
- Golnick, T., & Ilves, V. (2020). *Opetusalan työolobarometri 2019*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf
- Gu, Y., Wang, R., & You, X. (2020). Recovery experiences moderate the impact of work stressors on well-being: A two-wave study of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal, 48*(2), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00994-w>
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2013). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal, 42*(3), 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions. *The Elementary School Journal, 113*(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years, 30*(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.485555>
- Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology, 53*(5), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002>

Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

- Holappa, A.-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P., & Packalen, P. (2019). *Kaksivuotinen esiopetus. alustava selvitys 2019* (Raportit ja selvitykset 2019:2a). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kaksivuotinen-esiopetus>
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R., & Korkeakoski, E. (2012). *Esiopetuksen laatu* (Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61). Koulutuksen arviointineuvosto. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_61.pdf
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early Education and Development*, 29(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Jyväskylän yliopisto. (2021, 25. elokuuta). *Varhaiskasvatuksen opettajan kandidaattiohjelma ja varhaiskasvatuksen maisteriohjelma, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)*. <https://www.jyu.fi/fi/hakijalle/koulutustarjonta/varhaiskasvatuksen-opettajan-kandidaattiohjelma-ja-varhaiskasvatuksen-maisteriohjelma-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v>
- Kauppinen, A., & Alasuutari, M. (2018). Esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 147–169. <https://jecer.org/fi/esiopetusvuoden-palvelukokonaisuudet-lasten-hyvinvoinnin-ja-yhdenvertaisuuden-nakokulmista/>
- Kinnunen, U. (1989). *Teacher stress over a school year* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 70. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8015-3>
- Kinos, J., & Palonen, T. (2013). *Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta* (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-213-5>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910124115>
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2016–2022). *Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI)*. doi: 10.17011/jyx/dataset/77741
- Li Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “Real world”: The role of head start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21(1), 65–94. <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>
- Länsikallio, R., Kinnunen, K., & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017* (OAJ:n julkaisusarja 5:2018). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>
- Løvgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 157–167. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120525>
- Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen. *Journal of Early Childhood Education Research* 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

- Maslach, C. H., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. Teoksessa P. J. D. Drenth, & H. Thierry (Toim.), *Handbook of work and organizational psychology (vol. 2: Work psychology)* (s. 5–33). Psychology Press.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), 327–353. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.327>
- Metsämuuronen, J. (2004). *Pienten aineistojen analyysi: parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä*. Metodologia-sarja 9. International Methelp.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus users guide and mplus version 8*. <http://www.statmodel.com/index.shtml>
- Nislin, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Sims, M., Hotulainen, R., Hyttinen, S., & Hyttinen, A. (2015). Work demands and resources, stress regulation and quality of pedagogical work among professionals in Finnish early childhood education settings. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1), 42–66. <https://jecer.org/work-demands-and-resources-stress-regulation-and-quality-of-pedagogical-work-among-professionals-in-finnish-early-childhood-education-settings/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (ei pvm.). *Esiopetus*. <https://minedu.fi/esiopetus>
- Opetushallitus (ei pvm.). *Esiopetuksen järjestäminen*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-jarjestaminen>
- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetusministeriö. (2004). *Esiopetuksen tila suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetuksuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista* (Opetusministeriön julkaisuja 2004:32). Opetusministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80372/opm32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95–124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS): Manual—Pre-K*. Brookes Publishing.
- Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen. *Journal of Early Childhood Education Research* 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137.
<https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sianoja, M., Kinnunen, U., Mäkikangas, A., & Tolvanen, A. (2018). Testing the direct and moderator effects of the stressor–detachment model over one year: A latent change perspective. *Work & Stress*, 32(4), 357–378.
<https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1437232>
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development*, 24(6), 877–897.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Slot, P., Lerkkanen, M.-K., & Leseman, P. (2015). *The relations between structural quality and process quality in european early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
<http://ecec-care.org/resources/publications/>
- Sonnentag, S., & Bayer, U. (2005). Switching off mentally: Predictors and consequences of psychological detachment from work during off-job time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(4), 393–414. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.4.393>
- Sonnentag, S., Binnewies, C., & Mojza, E. J. (2010). Staying well and engaged when demands are high: The role of psychological detachment. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 965–976.
<https://doi.org/10.1037/a0020032>
- Sonnentag, S., & Fritz, C. (2007). The recovery experience questionnaire. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 204–221. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.204>
- Sonnentag, S., & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework. *Journal of Organizational Behavior*, 36, S72–S103.
<https://doi.org/10.1002/job.1924>
- Sonnentag, S., Kuttler, I., & Fritz, C. (2010). Job stressors, emotional exhaustion, and need for recovery: A multi-source study on the benefits of psychological detachment. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 355–365. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.005>
- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27(5), 420–429. <https://doi.org/10.1002/smi.1394>
- Suomen virallinen tilasto (2019). *Esi- ja peruskouluopetus*. Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/pop/2019/pop_2019_2019-11-14_tie_001_fi.html
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104(1), 3–28.
<http://www.jstor.org/stable/3203047>

Penttinen, Pakarinen & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 11(1) 2022, 97–122. <http://jecer.org/fi>

- Virtanen, T. E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2018). A validation study of classroom assessment scoring system–secondary in the Finnish school context. *The Journal of Early Adolescence*, *38*(6), 849–880. <https://doi.org/10.1177/0272431617699944>
- Virtanen, A., Van Laethem, M., de Bloom, J., & Kinnunen, U. (2021). Drammatic breaks: Break recovery experiences as mediators between job demands and affect in the afternoon and evening. *Stress and Health*, *37*(4), 801–818. <https://doi.org/10.1002/smi.3041>
- Wagner, S., Forer, B., Cepeda, I., Goelman, H., Maggi, S., D’Angiulli, A., Wessel, J., Hertzman, C., Grunau, R. (2013). Perceived stress and Canadian early childcare educators. *Child & Youth Care Forum*, *42*(1), 53–70. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9187-5>
- Wang, S., Ying Hu, B., & LoCasale-Crouch, J. (2020). Modeling the nonlinear relationship between structure and process quality features in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, *109*, 104677. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104677>
- Zijlstra, F. R. H., & Sonnentag, S. (2006). After work is done: Psychological perspectives on recovery from work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *15*(2), 129–138. <https://doi.org/10.1080/13594320500513855>
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students’ social-emotional behavior in private and head start classrooms. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, *16*(2), 90–108. <https://journals.uncc.edu/dialog/article/view/95>