

Saana Juopperi

”OTA SE MINUUTTI SIELTÄ, TOINEN TÄÄLTÄ...”

Varhaiskasvatuksen opettajan
sak-työajan toteutuminen ja sen merkitys
koettuun työtyytyväisyyteen

Opinnäytetyö

Sosionomi

Sosiaalialan koulutusohjelma

2023



**Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu**

Tutkintonimike	Sosionomi AMK
Tekijä/Tekijät	Saana Juopperi
Työn nimi	Varhaiskasvatuksen opettajan sak-työajan toteutumisen merkitys koettuun työtyytyväisyyteen
Toimeksiantaja	Talentia ry
Vuosi	2023
Sivut	41 sivua, liitteitä 3 sivua
Työn ohjaaja	Jari Huotari

TIIVISTELMÄ

Tässä opinnäytetyössä selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia suunnittelu-, arviointi-, ja kehittämistyöajan, eli sak-työajan, toteutumisesta sekä sen merkityksestä työtyytyväisyyteen. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita tekijöistä, jotka varhaiskasvatuksen opettajat kokevat edistävän ja estävän sak-työajan toteutumista. Tämän lisäksi kiinnostuneita oltiin sak-työaikaan liittyvistä tekijöistä, jotka alentavat tai lisäävät varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyttä. Lopuksi nostetaan esiin sak-työajan toteumaideoita työtyytyväisyyden näkökulmasta. Tutkimuksen työelämäkumppanina toimi Talentia ry.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa on fenomenologisia piirteitä. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla (n=5), ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina tammi- ja helmikuun aikana 2023. Haastateltavia etsittiin levittämällä haastattelukutsua sosiaalisen median (Facebook) varhaiskasvatuksen ammattiryhmissä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja teemoittelulla.

Tutkimuksessa selvisi, että sak-työaika on työvuorosuunnitelmallisesti sekä toteumaltaan moninaista ja vaihtelevaa. Sak-työaika ei aina toteudu OVTES:n erityismääräyksen mukaisena. Lapsiryhmän ulkopuolella tehtävään varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetus- ja kasvatustyön suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistehtäviin sekä esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen ei ole riittävästi aikaa. Varhaiskasvatuksen opettajien sak-työaikaan liittyviä työtyytyväisyyttä alentavia tekijöitä olivat esimerkiksi vähäinen autonomian kokemus sak-työajan toteuttamisesta, sirpaleinen sak-työaika sekä rauhattomat työtilat.

Tutkimuksessa selvitettiin myös työtyytyväisyyttä lisääviä tekijöitä. Pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen opettajat pitivät työstään, ja he tunsivat työn imua. Työtyytyväisyyttä lisäsi sak-työajan näkökulmasta sen toteutumisen hyödyllisyys arjen sujumuuden mahdollistajana ja hyvän ilmapiirin ylläpitäjänä. Sak-työajan toteutumisella nähtiin myös suuri merkitys varhaiskasvatuksen laatuun. Sak-työajan toteutumiseen toivottiin selkeää rajausta ryhmässä työskentelyyn sekä viikoittain vähintään yhtä pitkää sak-työaika, jotka lisäisivät varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyttä.

Asiasanat: varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, sak-työaika, työtyytyväisyys

Degree title	Bachelor of Social Services
Author	Saana Juopperi
Thesis title	The significance of the realization of the early childhood education teachers' PAD-time for job satisfaction at work
Commissioned by	Talentia ry
Time	2023
Pages	41 pages, 3 pages of appendices
Supervisor	Jari Huotari

ABSTRACT

The objective of the thesis was to examine the significance of the realization of the early childhood education teacher's planning, assessment, and development time (PAD-time) for job satisfaction at work. The aim of this study was to find out how the PAD time works in practice through the thoughts and views of early childhood education teachers. The study also wanted to explore what factors in PAD-time cause job satisfaction and job dissatisfaction.

The study is qualitative research. The theoretical background of this study deals with theory of early childhood education, PAD-time and job satisfaction. The research material was collected with interviews. Five different early childhood education teachers from different day care centers were interviewed for the study. The research material was analyzed with material-based content analysis and by thematizing.

The results of the study show that early childhood education teacher's planning, assessment, and development time is not carried out in accordance with the regulations. According to the results, PAD-time is diverse and inconsistent in terms of shift planning and implementation. The interviewed teachers felt that there is not enough time for PAD-time. A low experience of autonomy, fragmented PAD-time and restless workspaces are the factors that lower job satisfaction.

The study also investigated factors that increase job satisfaction. Generally, early childhood education teachers liked their basic work with the children, and they experienced work engagement. When actualized, PAD-time enables smooth everyday working processes and can maintain good working atmosphere. PAD-time was also seen to be of great importance to the quality of early childhood education. Interviewed teachers wished that they would not be counted in the group's employee resource when they have PAD-time. They also wished to have at least one long, 2-3 hours, PAD-time every week. Those would increase the job satisfaction of early childhood education teachers.

Keywords: early childhood education, early childhood education teacher, PAD-time, job satisfaction

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	VARHAISKASVATUSKONTEKSTI	7
2.1	Varhaiskasvatuksen henkilöstö	8
2.1.1	Varhaiskasvatuksen opettaja	8
2.1.2	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu	8
2.2	Suunnittelu, arviointi ja kehittäminen (sak) -työaika	9
2.2.1	Suunnittelu	10
2.2.2	Arviointi.....	12
2.2.3	Kehittäminen.....	14
3	TYÖTYTYTYVÄISYYS	14
3.1	Työhyvinvointi.....	14
3.2	Työhyvinvointi varhaiskasvatuksessa	15
3.3	Työtyytyväisyys	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	17
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	17
4.2	Tutkimusmenetelmä	17
4.3	Tutkimusaineiston keruu.....	18
4.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	20
4.5	Tutkimuksen eettisyys	22
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	24
5.1	Sak-työajan toteutuminen	24
5.1.1	Sak-työajan toteutumista estävät tekijät.....	25
5.1.2	Sak-työajan toteutumista edistävät tekijät	26
5.2	Sak-työajan toteutumisen merkitys työtyytyväisyyteen	27
5.2.1	Sak-työajassa työtyytyväisyyttä alentavat tekijät.....	28
5.2.2	Sak-työajassa työtyytyväisyyttä lisäävät tekijät	29
5.3	Sak-työajan toteumaideoita työtyytyväisyyden näkökulmasta	30

6	POHDINTA.....	32
6.1	Yhteenveto tuloksista	32
6.1.1	Autonomian kokemus	34
6.1.2	Pitkä sak-työaika	34
6.1.3	Selkeä erottaminen ryhmässä työskentelyajasta	35
6.1.4	Rauhalliset ja riittävät työtilat	35
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	36
	LÄHTEET	38

LIITTEET

Liite 1. Haastattelun tueksi

Liite 2. Haastattelurunko

1 JOHDANTO

Tässä opinnäytetyössä tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen (sak) -työajan toteutumista sekä toteutumisen merkitystä koettuun työtyytyväisyyteen. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää ja kuvata sak-työajan toteutumisen edistäviä ja estäviä tekijöitä. Tämän lisäksi työn tarkoituksena on nostaa esiin näkemyksiä, joita varhaiskasvatuksen opettajat antavat työaika koskevalle erityismääräykselle suhteessa koettuun työmielkkyyteen. Opinnäytetyössä suunnittelu, arviointi ja kehittämisen työajasta käytetään sak-työaika lyhennettä. Tutkimuksen toimintaympäristö on varhaiskasvatus, joka tässä tapauksessa tarkoittaa kunnallisesti tai yksityisesti järjestettyä päivähoitoa tai esiopetusta ja sen pedagogista toimintaa.

Työskentelen itse varhaiskasvatuksen opettajana, ja työni aihe kumpuaa omasta mielenkiinnostani ja havainnoistani sak-työajan toteutumisen moninaisuudesta, haasteista sekä merkityksestä varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin. Sak-työaika on myös ollut havaintojeni mukaan viime vuosina keskustelun kohteena, ja siitä löytyy tuoretta tutkimustietoa. Mm. Thompsonin (2020, 71–72) tutkimus toi ilmi, että sak-työaika toteutetaan vielä varsin kirjavin ja moninaisin tavoin. Tämä kirvoitti minussa pohdinnan siitä, mitkä tekijät vaikuttavat sak-työajan toteutumiseen, ja millaista merkitystä toteutumisella on opettajien työtyytyväisyyteen. Thompson (2020) nostaa tutkimuksessaan myös huolestuttavan seikan esiin siitä, että vaikka työaikalaki velvoittaa työvuoroluetteloiden laatimiseen (Työaikalaki 872/2019 30. §) ja varhaiskasvatuksen opettajien työvuoroluettelossa sak-työajan tulee sisältyä työvuorosuunnitteluun (OVTES 2022), näin ei aina kuitenkaan ole.

Olen psykologian aineopinnoissani pureutunut työ- ja organisaatiopsykologian kautta työhyvinvoinnin moninaisuuteen, ja kiinnostunut erityisesti varhaiskasvatuksen työympäristön työhyvinvointikysymyksistä. Huomioitavaa kuitenkin on, että vaikka opetus- ja kasvatusalalla työskentelevien työssä jaksamista on tutkittu paljon, varhaiskasvattajien työhyvinvoinnista on saatavilla tutkimustietoa vähän (Nislin 2016, 219; Onnismaa 2010, 17). Onnismaa (2010, 17) on kuitenkin nostanut jo kymmenen vuotta sitten opettajien työhyvinvointia koske-

vassa tutkimuksessaan esiin huolen varhaiskasvatuksen liian suurista ryhmäkoista, ontuvista sijais- ja johtajuusjärjestelyistä ja henkilöstön kokemuksesta siitä, ettei heitä kuulla.

Työelämälähtöisenä kumppanina työssäni on Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Työhyvinvointikysymykset varhaiskasvatusalalla ovat myös yksi Talentian tärkeimpiä kärkiteemoja, ja opinnäytetyöni ja sen tulokset ovat Talentialle tärkeä lisä tämänhetkisten tutkimusten ohelle (Katajisto 2022).

2 VARHAISKASVATUSKONTEKSTI

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksen tavoitteista. Varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatuksella tarkoitettavan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on lapsen oppimisen edellytysten tukeminen, elinikäisen oppimisen edistäminen sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys kuuluvat varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen periaatteisiin. Lapsella on oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen.

Varhaiskasvatuslain lisäksi varhaiskasvatusta ohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman (Vasu) perusteet, joka on varhaiskasvatuslain perusteella Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa varhaiskasvatuksen toteuttamista, ja sen mukaan laaditaan niin paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat kuin lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Myös esiopetus on varhaiskasvatusta, ja sitä säätelee varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelmien lisäksi perusopetuslaki sekä Opetushallituksen määräyksenä annettu Esiopetuksen suunnitelman perusteet. (Vasu 2022, 7.)

2.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstö

Varhaiskasvatustalaki (luku 6, 25. §–33. §) säätää varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteesta, joka koostuu varhaiskasvatuksen opettajasta, varhaiskasvatuksen sosionomista ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajista. Tämän lisäksi ryhmässä voi toimia varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Päiväkodin toiminnasta vastaa päiväkodin johtaja.

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden on voinut saada viime vuosikymmeninä useilla eri koulutuksilla. Lakiuudistuksen myötä varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, jonka voi suorittaa yliopistossa. Kuitenkin kaikki lastentarhanopettajaksi 1.9.2018 varhaiskasvatustalain voimaan tullessa kelpoiset henkilöt ovat kelpoisia myös varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin koulutustaustasta riippumatta. Sosionomi AMK-tutkinnolla voi saada kelpoisuuden varhaiskasvatuksen opettajaksi, mikäli opiskelija on hyväksytty opintoihin 1.9.2019 mennessä ja valmistuu viimeistään 31.7.2023, minkä jälkeen sosionomi AMK-tutkinnolla on mahdollista saada varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuus. (Oaj 2020.)

2.1.1 Varhaiskasvatuksen opettaja

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajan tehtävä on tukea ja edistää lasten kasvua, oppimista sekä osaamisen kehittymistä. Työtehtävässä työskentely edellyttää kasvatuksen, varhaisen kehityksen ja oppimisen sekä varhaispedagogiikan vankkaa asiantuntemusta. Päävastuu ryhmän kasvatuksesta ja opetuksesta sekä toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista on varhaiskasvatuksen opettajilla. Myös lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat opettajan vastuualuetta. Esiopetuksen varhaiskasvatuksen opettaja vastaa esiopetuksen toteuttamisesta ja lasten henkilökohtaisista opetussuunnitelmista paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti. (Oaj 2019b.)

2.1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu

Pedagogiikalla tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, ja se on laadukkaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arvoperusta. Varhaiskasvatuksessa pedagogiikka näkyy kautta linjan niin hoidossa, kasvatuksessa kuin opetuksessa, ja se perustuu tutkittuun tietoon, ammatillisesti johdettuun

toimintatapaan sekä ammattilaisten toteuttamaan laadukkaaseen toimintaan. (Sandberg 2021, 18–19.) Varhaiskasvatustilanne korostaa pedagogiikan merkitystä ja varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista vastuuta; kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajilla (Vasu 2022, 18). Varhaiskasvatussuunnitelma toimii varhaiskasvatuksen opettajan velvoittavana työtä ohjaavana asiakirjana, joka määrittelee pedagogisen toiminnan suunnittelun ja toteutuksen viitekehyksen. Varhaiskasvatuksen suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen kuuluvat varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviin, minkä lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja vastaa myös moniammatillisen tiimityön johtamisesta sekä sen kehittämisestä, dokumentoinnista ja arvioinnista. (Vasu 2022; Oaj 2019b.)

2.2 Suunnittelu, arviointi ja kehittäminen (sak) -työaika

Kunta-alalla työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat siirtyivät kunta-alan virka- ja työehtosopimuksen (KVTES) piiristä 1.9.2021 alkaen opettajien virka- ja työehtosopimuksen (OVTES) piiriin (KT:n yleiskirje 7/2021). Virka- ja työehtosopimuksissa on sovittu työaika koskevista erityismääräyksistä. Varhaiskasvatuksen opettajan työaika koskevia erityismääräyksiä muutettiin 2018 alkaen, sillä pedagogisen suunnittelun sekä arviointi- ja kehittämistehtävien määrä on varhaiskasvatustilanteiden velvoitteiden myötä selkeästi lisääntynyt. (Oaj 2019a.) OVTES:n siirtymisen myötä sak-työaika koskevat erityismääräykset on päivitetty 24.2.2022 ja siirretty OVTES:n ohjeisiin (osio G) (KT:n ohje OVTES 2022).

Varhaiskasvatuksen opettajan työajasta pitää erityismääräyksen mukaan varata aina riittävä aika (noin 13 %, eli noin 5 tuntia viikkotyöajasta) lapsiryhmän ulkopuolella tehtävään varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun, arviointi- ja kehittämistehtäviin sekä esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen. Sak-työaika merkitään työvuoroluetteloon etukäteen, eikä sitä saa pilkkoa liian pieniin jaksoihin. Päiväkodissa tulee olla sak-työajan toteuttamiseen asianmukaiset työtilat ja -välineet, minkä lisäksi osan sak-työajasta voi myös tehdä kotona. Sak-työaikaan ei kuulu lasten vanhempien tapaamiset, moniammatillinen yhteistyö, asiantuntijayhteistyö

tai henkilöstöä koskevat palaverit tai kehittämis- ja koulutustilaisuudet, ja näihin on sak-työajan lisäksi varattava riittävästi työaika. (Oaj 2019a, Oaj 2019b.)

Sak-työaika on ollut tutkimusten mielenkiinnon kohteena jo pitkään. Muun muassa Emmi Thompson (2020) on tarkastellut tutkimuksessaan sak-työajan käytön kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmista. Hänen tutkimuksensa keskittyi erityisesti sak-työajan toteutumiseen ja sisältöön. Tutkimuksessa käy ilmi, että sak-työaika toteutui tutkimukseen osallistuvilla haasteltavilla vaihtelevasti ja eri tavoin järjestettynä. Myös sen toteutumisen riippuvaisuus työn organisoinnin malleista nousi esiin. Tutkimuksen mukaan sak-työajan laajat sisällöt ja toteutuminen ovat yhteydessä niin laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuin opettajien ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin.

Samankaltaisia tuloksia on saanut sak-työajan käytön kokemuksia tutkimuksessaan kartoittanut Väisänen (2020). Väisänen tutkimuksen mukaan sak-työaika toteutui kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla jossain määrin viikon aikana, mutta siinä havaittiin vaihtelua ja erinäisiä haasteita. Kuitenkin sak-työajan toteutuminen miellettiin erittäin tärkeäksi, sillä sen nähtiin mahdollistavan laadukkaan varhaiskasvatustoiminnan ja helpottavan ryhmän arkea.

2.2.1 Suunnittelu

Kaikkien varhaiskasvatuksen työtapojen tulee tukea lapsen kehitystä, oppimista, hyvinvointia sekä laaja-alaista osaamista, ja ne tulee pystyä perustelemaan pedagogisesti. Pedagoginen toiminta toteutuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa, jossa niin lasten omaehtoinen, henkilöstön ja lasten yhdessä ideoima sekä henkilöstön suunnittelema toiminta täydentävät toisiaan. Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja sen toteuttamista kuvaa kokonaisvaltaisuus, ja se läpäisee kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden. (Kuva 1.) (Vasu 2022, 29, 38–39.)



Kuva 1. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Vasu 2022, 38).

Perustan varhaiskasvatuksen tavoitteelliselle ja inklusiiviselle toiminnalle luovat arvoperusta, oppimiskäsitys, toimintakulttuuri, monipuoliset oppimisympäristöt, yhteistyö, työtavat ja lapsen tuki. Suunnittelun lähtökohtana ovat lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet, lasten kasvuympäristöön liittyvät merkitykselliset asiat, kaikki viisi oppimisen aluetta sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Myös paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ovat pedagogisen suunnittelun lähtökohtia, ja toimintaa tulee toteuttaa niin, että jokaisella lapsella on oikeus edetä oppimisessaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen muodostamassa mielekkäässä jatkumossa. (Vasu 2022, 39.)

Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat viime kädessä siis lyhyelle sekä pitkälle aikavälille laaditut pedagogiset suunnitelmat (Heikka ym. 2018, 63). Toiminnan suunnittelun perustana toimii suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisenkin keskeinen työmenetelmä *pedagoginen dokumentointi*. Pedagogisen dokumentoinnin kautta tehdään näkyväksi lasten jo saavuttamat tiedot ja taidot, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet, ja opitaan tuntemaan niin yksittäistä lasta kuin ymmärtämään lasten välisiä suhteista sekä ryhmän henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen luonnetta. Varhaiskasvatussuunnitel-

mat ovat osa pedagogisen dokumentoinnin prosessia, ja suunnitelmallista pedagogista dokumentointia tarvitaan lapselle annettavan tuen tarpeen arvioinnissa. Dokumentoinnin avulla saadaan tietoa ja ymmärrystä, joita hyödynnetään toiminnan muokkaamisessa ja kehittämisessä lasten kiinnostusta ja tarpeita vastaavaksi, ja pidemmällä aikavälillä kootut dokumentit ovat myös tärkeä osa pedagogisen toiminnan arviointia, henkilöstön toiminnan itsearviointia sekä toimintakulttuurin kehittämistä. (Vasu 2022, 39.)

Varhaiskasvatuksen pedagogisia tavoitteita ja sisältöjä kuvaavat *oppimisen alueet* ohjaavat monipuolisen pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Oppimisen alueet eivät ole erikseen toteutettavia ja toisistaan irrallisia kokonaisuuksia, vaan niitä yhdistellään lasten osaamisen ja mielenkiinnon kohteiden mukaisesti. Lapsilla on oikeus saada monipuolisia kokemuksia kaikista oppimisen eri alueista, ja aihepiirit toiminnan suunnitteluun nousevat lapsilta – leikeistä, saduista, retkistä tai vuorovaikutustilanteista lasten ja henkilöstön kesken tai lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. *Leikki* onkin varhaiskasvatuksen keskeinen toiminta- ja työtapana, ja henkilöstön tulee suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti turvata leikin edellytyksiä, tukea leikin kehittymistä sekä ohjata leikkiä ja huolehtia, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaan. Leikkiä tulee havainnoida ja dokumentoida, sillä havainnot ohjaavat toiminnan suunnittelua ja toteutumista. (Vasu 2022, 49.)

2.2.2 Arviointi

Varhaiskasvatustalain 24. § mukaan varhaiskasvatuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata varhaiskasvatuksen tarkoituksen toteuttamista, tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä sekä edistää lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksiä. Varhaiskasvatuksen järjestäjällä ja tuottajalla on velvollisuus arvioida antamaansa varhaiskasvatusta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin, ja arviointien keskeisten tulosten tulee olla julkisia. Varhaiskasvatustalain painottaa lasten ja vanhempien osallisuutta myös toiminnan arvioinnissa.

Arviointi on varhaiskasvatustoimintaa koskevan tiedon systemaattista keräämistä, analysointia ja tulkintaa, mikä auttaa toimintakulttuurin ja vallitsevien

toimintatapojen kehittämistä. Arvioinnin keskiössä on henkilöstön toiminta, ei lapsi. (Vlasov 2019, Komin 2019 mukaan.) Arviointi auttaa tunnistamaan toiminnan vahvuuksia ja nostaa esiin kehittämistarpeita ja edistää varhaiskasvatuksen laatua, minkä takia sen tulee olla päivittäisen oman toiminnan ja pedagogisesti toteutetun työn reflektoinnin lisäksi myös systemaattista ja suunniteltua. (Vasu 2022, 70; Vlasov 2019, Komin 2019 mukaan.) Arviointi auttaa tarkastelemaan dokumentoituja sanoja konkreettisina tekoina ja arjen toimintana, ja varmistamaan, etteivät ne jää vain kirjoitetuiksi korulauseiksi (Parrila & Fonsén 2016, 91).

Arviointia ei siis toteuteta pelkästään arvioinnin vuoksi, vaan sen tarkoituksen tulee olla kaikille osapuolille selkeää ja tiedossa. Suunniteltaessa arviointia on myös muistettava rajaaminen – arvioinnin tulee perustua havaintoihin eikä olettamuksiin, ja arvioinnin kohteeksi tulee ottaa vain asioita, joista todella tarvitaan tietoa. Arviointia voidaan toteuttaa monin eri tavoin, kuten ennakoarviointina, toiminnan aikana tapahtuvana arviointina sekä jälkiarviointina. Arvioinnin ajallinen ulottuvuus antaa suuren merkityksen niin arviointitulosten hyödyntämiseen kuin arviointiin sitoutumisessa. (Parrila & Fonsén 2016, 93–94.)

Heikka ym. (2020, 59–61) nostavat kuvaavasti esiin arvioinnin merkityksellisyttä varhaiskasvatuksessa neljällä osa-alueella. Heidän mukaansa arviointi ensinnäkin tukee lapsen oppimista ja kehitystä. Arviointi turvaa lapsen oppimisen jatkumon, tukee lasta oppijana sekä auttaa tunnistamaan lapsen mahdollisia tuen tarpeita. Arviointi on myös lapsesta lähtevän varhaiskasvatuksen suunnittelun mahdollistaja. Koottu havaintotieto on suunnitteluprosessin keskeisin lähtökohta, ja samalla kehittää niin opetussuunnitelmaa kuin auttaa lapsikohtaisessa suunnittelussa. Samaan aikaan arviointi antaa tietoa toiminnan kehittämistarpeista, ja se kehittää havainnoinnin ja reflektoinnin kautta opettajan toimintaa ja näin myös varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Lisäksi arviointi tukee vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, sillä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen luo pohjaa kodin ja päiväkodin yhteistyöhön ja yhteisten tavoitteiden asettamiselle, ja vastavuoroisesti myös auttaa vanhempia toimimaan kasvatustehtävässään yhteisten päämäärien suuntaisesti.

2.2.3 Kehittäminen

Varhaiskasvatuksessa toteutettavan arvioinnin on johdettava kehittämiseen. Arviointiin pohjautuva kehittämistyö on pedagogisen johtamisen keskeinen tehtäväalue. Arviointitulokset luovat pohjan, jonka perusteella voidaan lähteä laatimaan pedagogiikan kehittämissuunnitelmaa. Varhaiskasvatuksen laatua ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisäistymisen edellytyksenä voidaan pitää arviointia ja siihen pohjautuvaa kehittämistä, sillä varhaiskasvatuksen ei voida ajatella kehittyvän ulkopuolelta annettujen ohjeiden tai määräysten suuntaamana. Selkeiden kehittämisen työvälineiden, rakenteiden ja osaamisen lisäksi tarvitaan myös henkilöstön panosta. Esihenkilö yksin ei voi edistää henkilöstön osaamisen kehittymistä, vaan pedagogisen johtamisen ja jatkuvan kehittämisen tueksi tarvitaan varhaiskasvatuksen opettajien vahvaa panosta. Pedagogiikan kehittämisen vastuu leviää laajemmalle ja tarkoituksenmukaisemmin, kun opettajalla on kyky tunnistaa arjen oppimisen paikkoja sekä toteuttaa ja ylläpitää suunnitelmallista kehittämistoimintaa. (Parrila & Fonsén 2016, 111; Hujala ym. 2019, 333–334.)

Soukaisen (2016, 175–176) mukaan kehittäminen voi suppeimmillaan koskea yhden henkilön työn kehittämistä ja laajemmin koko organisaation toimintamallien kehittämistä. Hänen mukaansa kehittämistyöllä pyritään aina saamaan aikaan muutosta, jolloin työprosessin tarkka kuvaileminen ja tarkasteleminen kehittämisen näkökulmasta on tärkeää. Vanhojen toimintamallien kyseenalaistaminen, kriittinen oman työn reflektointi sekä ymmärrys muutoksen tarpeellisuudesta mahdollistavat kehittämistyön. Hujala ym. (2019, 335) muistuttavat kuitenkin, että kehittämistoiminta vie aikaa eivätkä tulokset ole välttämättä heti näkyvissä; pedagoginen kehittämistoiminta vaatii pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä.

3 TYÖTYTYVÄISYYS

3.1 Työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin käsite on moniulotteinen ja laaja. Laine (2013, 71–72) määrittelee työhyvinvoinnin subjektiivisesti koetuksi hyvinvoinnin tilaksi, johon vaikuttavat useat osatekijät, kuten työkykymme, terveytemme, työ ja työympäristö

laajasti ymmärrettynä sekä työyhteisön ihmissuhteet, johtaminen ja työnantajapolitiikka. Työn mielekkyys ja sujuvuus turvallisessa ja terveyttä edistävässä ympäristössä tukee työhyvinvointia. Myös työuran tukeminen niin työympäristössä kuin työyhteisöissä nähdään työhyvinvointiin linkittyneenä. Työhyvinvointiin vaikuttavat myös monet yksilön omaan elämään liittyvät tekijät, ja yksityselämän ja työelämän keskeisten osa-alueiden onnistunut yhteensovittaminen on olennainen osa työhyvinvointia ja työterveyttä. Työhyvinvointi on vuorovaikutuksessa yksilön työn ulkopuolisen elämän ja kokonaisyhyvinvoinnin kanssa. Työhyvinvointi on systeeminen ilmiö, joka ilmenee henkilön työhön paneutumisenä ja toimivana yhteistyönä, ja heijastuu niin työn laadukkuuteen kuin tuloksellisuuteen. Työhyvinvointi ei myöskään ole pysyvä tila, vaan kokemus työhyvinvoinnista on herkkä sitä määrittävien tekijöiden muutoksille, ja se muuttuu herkästi työhön liittyvien kuormitus- ja voimavaratekijöiden keskinäisen tasapainon vaikutuksesta. (Vartiainen 2017, 13; Puttonen ym. 2016, 4.)

3.2 Työhyvinvointi varhaiskasvatuksessa

Opetus- ja kasvatusalalla työskentelevien työssä jaksamista on tutkittu paljon, mutta päiväkotien kasvattajat ovat olleet työhyvinvointitutkimuksissa vähän edustettuina. Tutkimuksissa on myös usein painottunut työhyvinvointia uhkaavien tekijöiden kartoittaminen, ei niinkään työhyvinvointia lisäävät tekijät. (Nislin 2016, 219.)

Onnismaan (2010) työhyvinvointitutkimus (2004–2009) sivuaa varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia ei-tieteelliseen lähteeseen perustuen, ja toteaa lapsiryhmien olevan liian suuria, sijais- ja johtajuusjärjestelyjen ontuvan ja henkilöstön tuntevan, ettei heitä kuulla. Hän nostaa esiin paineet pätevien ja koulutettujen työntekijöiden löytymisestä sekä työolojen kohentumisesta. Työhyvinvointitutkimuksen mukaan loppuun palaminen on yleisintä niillä perusopetuksen opettajilla, jotka pitävät työtään vaativimpana ja samanaikaisesti työn kontrollimahdollisuuksia vähäisimpinä. Samankaltaisen huomion varhaiskasvatuksesta on tehnyt Nislin (2016). Hänen tutkimuksensa mukaan työssä jaksamista tukee, että varhaiskasvatuksen työntekijä saa päättää työnsä sisällystä ja kokee hallitsevansa työtehtävänsä.

3.3 Työtyytyväisyys

Työtyytyväisyys (*job satisfaction*) on Mäkikankaan ja Hakasen (2017, 113) mukaan yksi vanhimmista ja eniten tutkituista työhyvinvoinnin kuvaajista. Vaikka yleensä ottaen heidän mukaansa työtyytyväisyydellä kuvataan sitä, missä määrin työntekijät pitävät työstään (*työtyytyväisyys*) tai eivät pidä siitä (*työtytymättömyys*), ei työtyytyväisyydelle ole vakiintunut yhtä yleistä määritelmää, ja käsite on elänyt eri aikakausien ja tutkijoiden mukana.

Locken (1969) mukaan varhaisimmissa tieteellisissä määritelmissä työtyytyväisyys kuvataan miellyttävänä ja myönteisenä tunnetilana yksilön arvioidessa työtään, mutta myöhemmin työtyytyväisyyttä on määritelty joko työhön liittyväksi asenteeksi tai työntekijän arvioiksi työolosuhteistaan (Mäkikangas & Hakanen 2017, 113). Nykyisin työtyytyväisyys tyypillisesti määritellään moniulotteiseksi työhön kohdistuvaksi myönteiseksi asenteeksi, jossa korostuvat tunneperäiset elementit (Hulin & Judge 2003, Mäkikankaan & Hakasen 2017, 113 mukaan). Tässä opinnäytetyössä työtyytyväisyys käsitetään subjektiivisesti koettuna ja arvioituna positiivisena tunnetilana, joka aiheutuu toteutetun työn tekemisestä.

Oma mielenkiinnon kohteeni on erityisesti sak-työajan toteutumisen moninaisuus ja toteuman merkitys työtyytyväisyyteen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on nostettu esiin sak-työajan toteutumisesta hankaloittavia ja varhaiskasvatuksen laatua heikentäviä tekijöitä. Näitä olivat esimerkiksi päiväkotien yhteiset tapahtumat, henkilöstöä koskevat palaverit sekä poissaolojen aiheuttamat vaikutukset työhön (Niikko & Korhonen 2014, Väisänen 2020, 67 mukaan). Väisänen (2020, 67) toteaa omassa tutkimuksessaan, että sak-työajan toteuman näkökulmasta voidaan pohtia opettajien työssä jaksamista ja työtyytyväisyyttä; työn vaatimustasoa lisätään useissa toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa, mutta resursseja sen toteuttamiseen ja mahdollistamiseen lapsiryhmätyön ohella on hankala löytää.

Aiemmin mainitussa Nislin (2016) väitöstutkimuksen keskiössä ovat positiivinen psykologia ja työhyvinvointia lisäävät tekijät, ja tutkimuksen tulokset ovat

rohkaisevia – ne osoittavat varhaiskasvattajien suhtautuvan työhönsä myönteisesti ja tuntevan työnsä voimavarat hyviksi. Tutkimuksen mukaan kasvattajat tunsivat huomattavaa työn imua, ja sosiaalinen tuki esimieheltä ja kollegoilta arvioitiin yleisesti riittäväksi. Voimavaraksi tutkimus nosti autonomian kokemuksen. Tulokset osoittivat työssä jaksamista tukevaksi sen, että työntekijä saa päättää työnsä sisällöstä ja hallitsee työtehtävänsä. Tutkimus nostaa esiin mielenkiintoisen havainnon, että lastenhoitajat ja avustajat kokivat autonomiaa opettajia enemmän. Tutkimus pohtiikin mielestäni aiheellisesti sitä, johtuuko opettajien vähempi autonomian kokemus siitä, etteivät opettajat pääse toteuttamaan työtään kuten toivoisivat ja ovatko rooliristiriidat ainakin jossain määrin tämän opettajien kokemuksen takana? (Nislin 2016, 218–222.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Aiemmat tutkimukset viittaavat siihen, että sak-työajan toteutumisella on merkitystä opettajien työhyvinvointiin ja työn mielekkyyteen. Itse haluan omalla tutkimuksellani kartoittaa sitä, miten sak-työaika toteutuu varhaiskasvatuksen opettajilla työvuorosuunnittelussa sekä käytännössä. Kartoitan tutkimuksessa sak-työajan toteutumista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Minua kiinnostaa myös, onko varhaiskasvatuksen opettajan sak-ajan toteutumisella merkitystä koettuun työn mielekkyyteen, ja mikäli on, missä muodossa sak-työajan toteutuminen tukee työtyytyväisyyttä. Toivon, että opinnäytetyöni nostaa puheeksi sak-työajan toteutumisen merkityksellisyyttä varhaiskasvatuksen työyhteisöissä. Toivon myös, että tutkimuksen tuloksia hyödynnettäisiin varhaiskasvatuksen opettajien sak-työajan toteutumisen sekä työnhyvinvoinnin kohentamisessa.

Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten sak-työaika toteutuu käytännössä?
2. Millainen sak-työajan toteuma lisää varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyttä?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus toteutettiin laadullisella, eli kvalitatiivisella, lähestymistavalla. Hirsjärven ja Hurmeen (2018, 21) mukaan tutkimusten kahtiajako kvalitatiiviseen ja

kvantitatiiviseen tutkimukseen alkaa olla historiaa ja vastakkainasettelukeskustelu paikoittain jopa leimallista. Olen kuitenkin itse päätynyt opinnäytetyön laajuuden takia valitsemaan päämetodologiaksi vain laadullisen tutkimussuuntauksen. Kun tutkimuskysymys on kiinnostunut tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista tai tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, on laadullisen tutkimusmenetelmän valitseminen järkevää. Laadullinen tutkimusmenetelmä sopii myös tutkimuksiin, joissa halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeeksi tai jossa ei voida kontrolloida kaikkia tutkimukseen vaikuttavia tekijöitä. (Metsämuuronen 2012.)

Haluan tutkimuksellani nostaa tietoisuuteen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia sak-työajan toteutumisesta ja sak-työajan merkityksestä työtyytyväisyyteen, mihin laadullinen tutkimussuuntaus soveltuu määrällistä paremmin. En siis pyri tutkimuksellani tilastollisiin yleistyksiin ja selityksiin, vaan tutkimus pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan ilmiöitä ja merkityksiä, sekä antamaan teoreettisesti mielekästä tulkintaa sak-työajan toteutumisen merkityksestä työtyytyväisyyteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.)

Tutkimuksessa on fenomenologisia sekä hermeneuttisia piirteitä. Fenomenologisen tutkimuksen tapaan tutkimuksen kohteena on ihminen ja ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa. Tutkimuksen tärkeimpiä työkaluja on kokemus, ja tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavien tuottamista merkityksistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40; Laine 2001.) Laine (2001) toteaa, että hermeneuttinen ulottuvuus tulee tutkimukseen mukaan tulkinnan tarpeen vuoksi. Hänen mukaansa fenomenologishermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö, kokemuksen merkitys sekä nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, mikä on tottumuksen myötä muokkautunut huomattomaksi ja itsestään selväksi tai se, mikä on koettu, muttei tietoisesti ajateltu.

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu, eli teemahaastattelu, ja aineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla Teams-verkkotapaamisissa. Hirsjärven ja Hurmeen (2018, 208) mukaan teemahaastattelu vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia, minkä takia sitä

käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa. Teemahaastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi silloin, kun haastattelulla halutaan kohdennettua tietoa jostakin tietyistä teemoista, mutta halutaan jättää tarkka ja rajattu kysymystenasettelu pois (vrt. lomakehaastattelu). Teemahaastattelu nostaa keskiöön vuorovaikutuksellisuuden huomioiden haastateltavien asioille antamia merkityksiä sekä painottaa haastateltavien tulkintoja tutkittavasta asiasta. (Hirsjärvi & Hurme 2018; Hyvärinen ym. 2017.) Teemahaastattelua toteutettaessa ei myöskään ole tarkoituksenmukaista etsiä mahdollisimman suurta otantaa. Haastattelussa aineiston kannalta on olennaisempaa löytää henkilöitä, joilla on tutkittavasta asiasta kokemusta tai mahdollisimman paljon tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.)

Tutkimuksessa on viitteitä myös sisäpiirihaastattelusta, sillä olen valinnut tutkimukseni kohteeksi sosiaalisen todellisuuden, jossa itsekkin olen varhaiskasvatuksen opettajana osallisena. Sisäpiirihaastattelut tarjoavat tutkijalle tilaisuuden käsitellä haastateltavien kanssa itselleenkin tärkeitä asioita ja tutkimuksen myötä tutkijalla on mahdollisuus oppia paljon uutta tietoa tutkimastaan asiasta. Samalla tutkijan on kuitenkin muistettava keskustelua muistuttavaa sisäpiirihaastattelua toteutettaessa, että haastattelutilanteen tarkoitus on ennen kaikkea kerätä tutkimusaineistoa. (Juvonen 2017, 401–408.)

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa otin yhteyttä kahden eri kaupungin varhaiskasvatuksen edustajiin, mutta heillä ei ollut halukkuutta lähteä tutkimuksen kohdeorganisaatioksi. Päädyin etsimään tutkimukseen haastateltavia levittämällä tutkimuskutsua sosiaalisen median ryhmissä, ja tutkimukseen valikoitui viisi varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevää henkilöä eri puolilta Suomea. Tutkittaville toimitettiin tutkimustiedote, tietosuojailmoitus sekä sopimus opinnäytetyöhön suostumuksesta. Näiden asiakirjojen lisäksi tutkittaville toimitettiin haastatteluun valmistava ennakkotehtävä, jossa tutkittavia pyydettiin etukäteen pohtimaan sak-työaikaan ja työtyytyväisyyteen liittyviä kokonaisuuksia (liite 1). Ennakkotehtävässä oli pyyntö jäsentää teemoja esimerkiksi käsitekartan avulla, mutta myös maininta, että ennakkotehtävä on vain haastateltavan tueksi, eikä muistiinpanoja kerätä haastattelun yhteydessä.

Ennen haastatteluja toteutin testihaastattelun, joka muokkasi haastattelurunkoa lopulliseen muotoonsa ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista.

Haastatteluja tuki testihaastattelun toteuttaminen sekä huolellisesti valmisteltu teemahaastattelurunko (liite 2.). Pysin myös kiinnittämään huomiota myös siihen, ettei haastattelutilanteissa syntyisi julkilausumattomia oletuksia. Haastattelut kestivät jokaisen haastateltavan kanssa keskimäärin yhden tunnin, ja ne tallennettiin Teams-sovelluksen tallennustoiminnolla.

4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

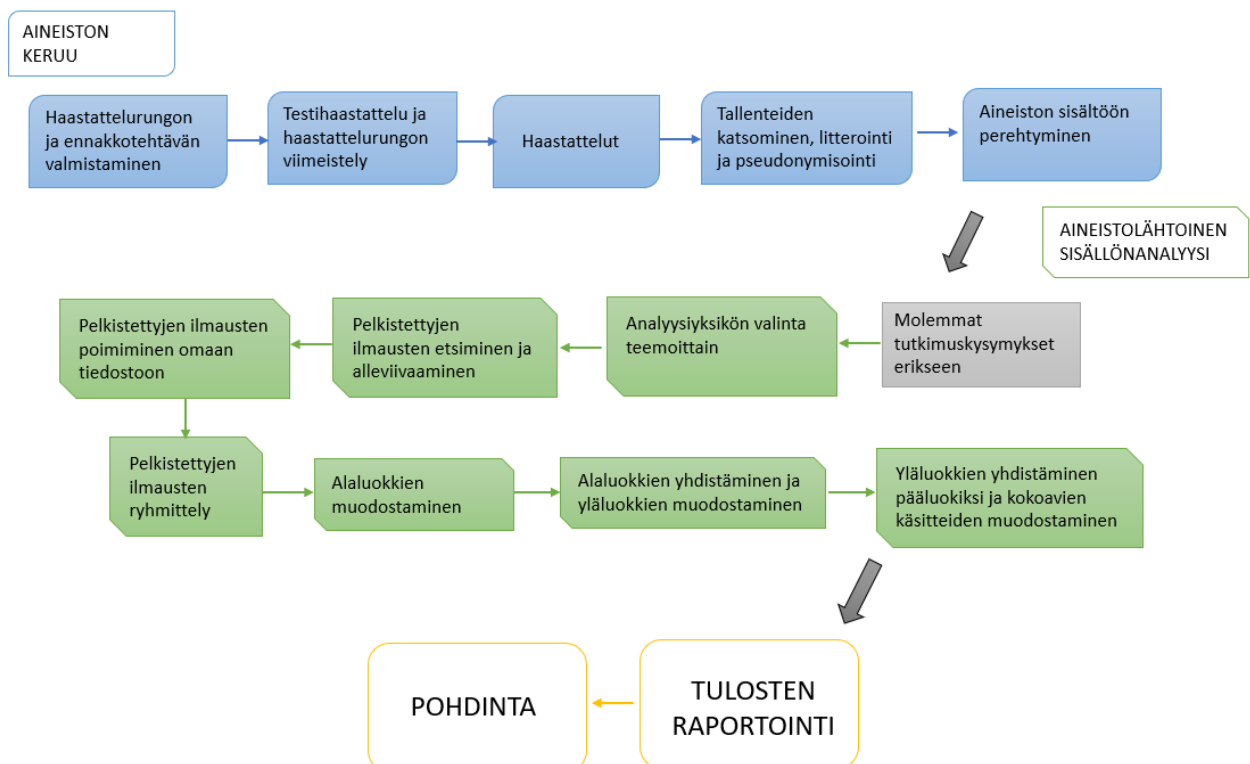
Aineiston analyysimenetelmänäni on ollut pääsääntöisesti aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sellaisena kuin Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122–127) sen kuvaavat. Hirsjärven ja Hurmeen (2018, 135) mukaan teemahaastattelun avulla kerätty aineisto on usein runsas, ja sisäpiirihaastattelun konteksti voi tehdä aineistosta jopa valtaisan. Haastattelujen aineistoa puretaan ja tarkastellaan tästä syystä jo keruuvaiheessa, ja tai viimeistään heti keruuvaiheen jälkeen, kun aineisto on tuore. Aineiston välitön purkaminen myös helpottaa haastattelun mahdollista täydentämistä ja selventämistä. Haastatteluaineiston analyysi aloitetaan haastattelun litteroinnista, eli tekstiksi muuttamisesta. Haastattelujen litterointi on tärkeä vaihe aineiston analyysille, sillä se tutustuttaa tutkijaa aineistoon ja auttaa valitsemaan tutkimuskysymyksen kannalta relevantit osiot. (Hirsjärvi & Hurme 2018, 138; Ruusuvuori & Nikander 2017, 427, 437.)

Haastattelutilanteet tallennettiin Teamsin tallennus- sekä litterointitoiminnolla, joten haastatteluista jäi aineistoiksi kuva- sekä äänitallenteen lisäksi myös ohjelman automatisoidusti litteroima tekstitiedosto. Tallenteita syntyi yhteensä 4 tuntia ja 31 minuuttia. Teams-sovelluksen litterointitarkkuus ei ole virheetön, minkä takia Teamsin litterointitiedostoa käytettiin vain pohjana, ja litteroinnit korjattiin videotallenteen avulla vastaamaan sanatarkasti haastattelun sisältöä mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen. Yhteensä litterointeja tästä syntyi 93 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 11, riviväli 1,15). Jo litterointivaiheessa haastatteluaineisto pseudonymisoitiin tutkittavien identiteetin suojaksi, ja haastateltavien tunnistetiedot muutettiin tunnistekoodiksi (haastateltava 1 = H1, haastateltava 2 = H2 jne.).

Hirsjärvi ja Hurme (2018, 140) toteavat, että mikäli aineiston keruussa on käytetty teemahaastattelun menetelmää ja aineiston sanatarkka purkaminen ei

ole tarpeen, voidaan aineisto purkaa teema-alueittain. Sisällönanalyysissä alkuperäisdata redusoidaan siten, että aineistosta karsitaan kaikki tutkimukselle olennainen pois tiivistämällä tai pilkkomalla osiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Litteroinnin jälkeen haastatteluaineisto redusoiitiin, eli pelkistettiin. Tutkimuksen redusointi toteutettiin siten, että litteroidusta aineistosta etsittiin tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja ja ylivivattiin ilmiöittäin väri- ja tunnustekoo-deilla merkattuina. Pelkistetyt ilmaukset siirrettiin erilliselle tiedostolle ilmiöittäin, joka luo samalla Tuomen ja Sarajärven (2018, 123–124) mukaan pohjaa aineiston klusteroinnille, eli ryhmittämiselle.

Aineistoista etsittiin analyysin avulla samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia kuvaavia käsitteitä eri teemojen alle. Näitä ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmiteltiin ja yhdistettiin, jonka jälkeen niitä ryhmiteltiin muodostamaan alaluokkia. Alaluokat nimettiin niitä kuvaavilla käsitteillä. Ryhmittelyvaiheessa syntyneitä alaluokkia yhdistämällä (*abstrahoinnilla*) muodostettiin yläluokkia, jotka edelleen yhdistämällä muodostivat pääluokat. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tiimoilta pääluokiksi nousivat ”sak-työajan toteutumista estävät tekijät” sekä ”sak-työajan toteutumista edistävät tekijät”. Toisen tutkimuskysymyksen pääluokiksi nousivat ”sak-työajan toteutumisessa työtyytyväisyyttä alentavat tekijät” ja ”sak-työajan toteutumisessa työtyytyväisyyttä lisäävät tekijät”. (Kuva 2.)



Kuva 2. Tutkimuksen toteuttamisen vaiheita.

4.5 Tutkimuksen eettisyys

Haastattelututkimuksessa eettiset ongelmat ovat monitahoisia, eikä haastattelun kuluessa syntyvistä eettisistä ongelmista voida antaa tarkkoja sääntöjä tai ohjeita. Tärkeimpinä eettisinä periaatteina pidetään kuitenkin ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa yleensä informointiin perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, seurauksia ja yksityisyyttä. (Hirsjärvi & Hurme 2018, 20.) Ennen tutkimuksen toteuttamista olen tutustunut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012, 6) ohjeisiin hyvästä tieteellisestä käytännöstä, sekä julkaisuun *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa* (2019). Olen myös toteuttanut näiden periaatteita tutkimusta tehdessäni. Eettistä pohdintaa toteuttaessani olen myös mukailut Kvalea (1996), jonka listauksen haastattelututkimuksen eri vaiheista ja niiden eettisistä kysymyksistä Hirsjärvi ja Hurme (2018, 20) nostavat teoksessaan esiin.

Tutkimukseni aihevalinnan lähtökohtana on ollut tuottaa tietoa kehittämisen ja parantamisen näkökulmasta. Aiheeni on kummunnut puhtaasti omasta mielenkiintoni kohteesta ja tunteesta, että aihe on ajankohtainen ja tärkeä varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia ja sen kehittämistä ajatellen. Aiheesta löytyy myös teoretietoa, joka tuki tutkimukseni toteuttamista. Tutkimukseni aihe on noussut oman mielenkiintoni lisäksi myös tekemistäni huomiosta varhaiskasvatuksessa työskennellessäni, ja tarkoitukseni on nostaa tutkimuksellani ideoita sak-työajan toteuttamisen kehittämiseksi. Tutkimuksen lähtökohtana ei siis ole ollut missään vaiheessa esimerkiksi aiheen helppous tai kenenkään taloudellinen hyöty, mikä puoltaa tutkimuksen tarkoituksen eettisyyttä.

Ihmistutkimuksissa tutkimuksen eettisen perustan muodostavat ihmisoikeudet (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155). Tutkimussuunnitelma oli tarkkaan laadittu ja tutkittaville toimitettiin mahdollisimman paljon informaatiota tutkimuksen eri vaiheista, sillä Tuomen ja Sarajärven (2018, 156) mukaan tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että osallistujat tietävät, mistä tutkimuksessa on kysymys. Suunnitelmani sisältö on ollut alusta asti merkityksellinen ja määri-

tellyt tutkimukseen osallistuvien tahojen ja henkilöiden suostumusta tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittaville lähetettiin ennen haastattelua tutkimustiedote, tietosuojailmoitus sekä sopimus tutkimukseen osallistumisesta, joka tuli palauttaa tutkijalle ennen haastattelun toteutumista. Näiden lisäksi tutkittaville toimitettiin ennakkoon haastatteluun valmistava ennakkotehtävä, jolla tutkittavat saivat halutessaan valmistautua haastattelun teemoihin. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus keskeyttää tutkimuksessa mukanaolo missä vaiheessa tahansa.

Sisäpiirihaastattelussa haastattelijat sekä haastateltavat tulevat väistämättä kertomaan asioita paitsi itsestään myös muista ihmisistä, jotka liittyvät kerrottuun tilanteeseen tai tapahtumaan. Tästä syystä muutoin puhelias haastateltava saattaa valikoida sanojaan pitkään, jottei tule aiheuttaneeksi harmia muille sisäpiiriläisille ja puhuvansa sivu suun samassa sisäpiirissä liikkuvalla tutkijalle. (Juvonen 2017, 406.) Koska tutkimuksessa on viitteitä sisäpiirihaastattelusta, valikoitui haastateltavaksi henkilöitä, joita en tuntenut entuudestaan ja joiden työyhteisöihin minulla ei ole siteitä. Tällä halusin varmistua siitä, että vaikutukseni haastateltaviin on mahdollisimman pieni, eikä haastateltavani kokisi esimerkiksi painostusta osallistua tutkimukseen tai joutuisi pohtimaan kollegiaalisen asemani vaikutusta haastattelutilanteessa. Halusin, että haastateluissa läsnä oli vain aito ja jaettu kiinnostus yhteiseen asiaan, joka auttaa tutkijaa aidosti kuuntelemaan haastateltavaa ja tukee haastateltavaa jakamaan omaa tarinaansa (Juvonen 2017, 401).

Oleellinen osa tutkimuksen eettisyyttä on myös tutkittavien suoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tutkimuksesta ei ole aiheutunut tutkittaville haittaa, ja tutkimuksen aineisto pseudonymisoitiin aineiston analyysin alkuvaiheessa. Tutkimustiedot ovat luottamuksellisia, eikä niihin ole ollut pääsyä kuin tutkijalla. Tutkittavien tiedot ja haastatteluaineisto ovat olleet suojattuna salasanoin ja turvasovelluksin. Haastateltavat ovat jääneet tutkimuksessa nimettömiksi, eikä raportissa käytetyistä aineistositaateista ole mahdollista tunnistaa haastateltavia. Tutkimuksen aikana saatuja tietoja ei käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen, eikä niitä luovuteta ulkopuolisille. Tutkimusaineistoa säilytetään vain niin kauan kuin se on tutkimuksen kannalta oleellista, minkä jälkeen se hävitetään.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia siitä, miten sak-työaika toteutuu ja mitä ovat sak-työajan toteutumista estäviä sekä edistäviä tekijöitä. Tämän jälkeen pohditaan, mitkä tekijät sak-työajassa ovat työtyytyväisyyttä alentavia ja lisääviä tekijöitä. Tulosten loppuun nostetaan haastateltavien näkemyksiä siitä, millaisina toteutuksina sak-työaika lisääisi heidän työtyytyväisyyttään. Sak-työajasta keskustellessa haastatteluissa painotui selkeästi suunnittelun osuus. Arviointia haastateltavat pohtivat lähinnä oman toiminnan arvioinnin asiayhteydessä ja toiminnan kehittämistä sivuttiin lähinnä oman ammatillisen kehittymisen ja koulutusmahdollisuuksien kautta.

5.1 Sak-työajan toteutuminen

Sak-työajan sisällyttämisessä työvuorosuunniteluihin oli suurta vaihtelua. Kolme haastateltavaa kertoi sak-työaikansa olevan sijoitettuna työvuorolistaan pääsääntöisesti iltapäiviin, joista yhdellä oli säännöllisesti merkittynä myös työvuorojen alkuun tai päätteeksi koti-sak, eli sak-työaika, jonka saa halutesaan toteuttaa kotona. Yhdellä opettajista sak-työaika oli merkattuna joko työpäivän päätteeksi tai loppuun, ja hänellä oli mahdollisuus valita, kummassa päässä päivää haluaa sak-työajan toteuttaa. Yhdellä haastateltavista sak-työaikaa ei ollut merkittynä työvuorolistoihin lainkaan.

Myös sak-työajan toteutuminen vaihteli haastateltavien välillä paljon. Vain yksi haastateltavista kertoi, että sak-työaika toteutuu hyvin, ja jää vain akuuteissa tapauksissa pitämättä.

H2: "Ihan satunnaisesti saattaa jäädä toteutumatta, ja sitten jos se jää toteutumatta, se merkataan aina toteumaan, ettei ole tapahtunut. Sillain ollaan onnellisessa asemassa, että hyvin toteutuu meillä. Siitä kyllä plussaa."

Neljällä haastateltavalla sak-työaika ei toteutunut suunniteltujen työvuorolistojen mukaan osittain tai juuri lainkaan. Sak-työajan todellinen toteutuma jäi haastateltavien arvion mukaan alle erityismääräyksen (n. 13 %, 5 h/vk), ja toteumaa todellisuudessa oli vaihtelevasti – alimmillaan puolitoistatuntia viikossa. Sak-työajan koettiin olevan työvuorolistoissa vain siksi, että se kuuluu työvuorolistoissa näkyä, ja asetettuna sellaiselle ajankohdalle, jossa sen nä-

ennäisesti pystyisi pitämään. Kotona tehtävää sak-työaika toteuttavan haastateltavan mukaan ns. koti-sak oli ainoa, jonka hän koki toteutuvan työvuorosuunnittelun mukaan.

H1: "Koti-sakki on punaisella ja se on vaihtelevasti työpäivän päätteeksi tai siten aamulla. - - Sen voi oikeasti tässä sanoa, että se on ainoa asia mikä toteutuu. Punainen sakki."

H4: "Ei. Ei toteudu, että en mä edes katso niitä mun työvuoroista, koska ne päivät on niin erilaisia. Tilanteet vaihtuu, että enemmän tiimikavereitten kanssa sovitetaan semmoisia vähän rauhallisempia aikoja."

H5: "Huonosti, eli nythän sitten tullaan aihealueeseen realismi. [...] Ethän sä pysty pitämään sitä silloin, kun se on työvuorolistaan laitettu. Se on ihan faktaa, koska ei se päivä ole sellainen. [...] Mulla on oma tapa pitää sak-aikaa. Semmoinen tapa, että ota se minuutti sieltä, toinen täältä. Ja kun lapset leikkii hyvin, niin ota se siitä."

5.1.1 Sak-työajan toteutumista estävät tekijät

Toteutuman esteiksi nimettiin usein arjen hektisyys, ajan puute ja vaativat ryhmät, joista oli haastavaa irrota sak-työajalle. Päivien erilaisuus ja tiimikavereiden mahdollinen epäpätevyys nousi haastatteluissa sak-työajan toteutuman esteiksi, eikä sak-työajalle voinut poistua ryhmästä työvuorosuunnittelujen mukaisesti. Päiväuniajalle merkattu sak-työaika toteutui harvoin kokonaisuudessaan, sillä useampi haastateltavista koki, että heidän läsnäoloon tarvitaan myös lasten nukuttamisessa ja aiemmin heräilevien lasten kanssa ryhmätöinnassa. Päiväuniajan täytti monilla myös tiimipalaverit.

H1: "Mua tarvii hirveästi siinä arjessa. Tuntuu, että kun on niin eri ikäisiä lapsia ja ne heräilee sieltä nukkarista, niin sitten välillä tuntuu, että kun ei ne [tiimikaverit] yhen eikä kahen kanssakaan pärjää. [...] On pomokin sanonut, että sun ei tarvitse mennä niitä tulipaloja sammuttamaan, että kyllä niiden pitää pärjätä. Sitten aina miettii, että tarviiks mun nyt oikeasti tähän tilanteeseen tulla."

H3: "No sehän toteutuu erittäin huonosti, sillä meillä se meidän ihana ryhmä on suhteellisen vaativa, ja vaatii läsnäoloa. [...] Ja sitten tää, joka heitetään: "no onhan täällä se nukkariaika." No ei ole. Meillä panostetaan siihen rauhoittumiseen ja me ollaan periaatteessa kaikki se nukkarin alku siellä paikalla, ja sitten sitenhän ne osa lapsista rupeaa jo heräilemään. Ja siinä nukkariajassa on tiimit ja tiimitykset ja koulutuksia ja palavereja, että sehän ei periaatteessa ole myöskään se vaihtoehto."

Sak-työajan toteutumista estäväksi tekijäksi nousi kaikilla haastateltavilla työtilojen haasteet. Haastateltavat kokivat vaikeuksia löytää rauhallisia työtiloja sak-työajan toteuttamiseen. Työtiloja ei joko ollut vapaana tai niissä oli jatkuvaa läpikulkua. Usein sak-työtila oli iso yhteinen työhuone, jossa oman rauhan saaminen oli haastavaa. Keskeytykset nimettiin yleiseksi häirtetekijäksi sak-työajan toteutumiseen. Keskeytykset syntyivät yleensä siitä, että tiimikaverit olivat samassa tilassa sak-työajan toteutumisen aikana tai opettajaa tultiin hakemaan kesken sak-työajan takaisin ryhmään. Keskeytykseksi miellettiin myös sak-työajan tarkka ajallinen raja, josta on pidettävä työvuorosunnitelmien mukaan kiinni.

H3: "Meillä ei ole oikein hirveän hyvin hyviä tiloja. Vaikka meillä on joka ryhmässä kannettavat koneet, niin kyllähän sen paikankin löytyminen, jos ajan löytyminen, on haasteellista. Kyllä siinä hämärtyy vähän se, että mitä siinä tekee."

H2: "Vaikka se on se tunti, niin se tuntikin on aika lyhyt aika sitten, kun jotain pitää tehdä. [...] Ei siinä tunnissa kovin kummoisia kerkeä tehdä, varsinkaan jos joku seitsemän kertaa kysyy sen tunnin aikana jotain, ja käytä vastaamassa ja keskustelemassa, niin sitäkin vähän ei kerkeä siinä tunnissa."

5.1.2 Sak-työajan toteutumista edistävät tekijät

Sak-työajan toteutumista tuki sen sijoittaminen työvuorolistaan siten, että se oli täysin erotettu ryhmässä työskentelyajasta. Haastateltavat nimesivät edistäväksi tekijäksi sekä kotona toteutettavan sak-työajan että omavalintaisesti työpaikalla tehdyn sak-työajan ennen tai jälkeen työvuoron.

H2: "No vahvuuksia on ehdottomasti se, että tällä meidän systeemillä se toteutuu pääsääntöisesti aina. Kun kukaan esimerkiksi tiimistäkään ei voi ajatella siten, että "No hei, [...] tulee seiskalta jo ryhmään", koska ei ne voi tietää, että tuunko minä seiskaan töihin vai oonko ajatellut olla sitten päivällä."

Neljän haastateltavan mielestä riittävät työvälineet olivat sak-työajan toteutumista edistävä tekijä. Heistä kaikki olivat saaneet viime vuosina käyttöönsä esimerkiksi henkilökohtaisen työkoneen, joka helpotti sak-työajan toteuttamista. Haastateltava, joka arvioi työvälineiden puutteen haasteelliseksi, käytti työtiiminsä kanssa samaa työkoneita. Myös lisäresurssit nostettiin esiin sak-työajan toteutumista tukeviksi. Esimerkiksi opiskelijoiden harjoittelukausina sak-työajalle oli helpompi lähteä. Toisaalta täysin vieraiden sijaisten ryhmään

tuleminen koettiin haasteellisena lapsiryhmän näkökulmasta, eikä täysin vieras sijainen helpottanut sak-työajalle lähtemistä. Sak-työajan toteutumista lisääväksi lisäresurssiksi nimettiin vakiosijaisen mahdollisuus.

Kaikkien haastateltavien pohdinnoissa korostui sak-työajan toteutumista tukevana tekijänä sak-työajan pitäminen lapsiryhmän tilanteen mukaan. Mikäli sak-työajalle lähteminen oli haasteellista työvuorosuunnittelun mukaan, sak-työaika otettiin sieltä, mistä pystyi. Usein tämä aika löytyi niiltä päiviltä, kun lapsia oli vähemmän, ulkoilujaoilta tai tuunatuista työpäivistä. Työvuorosuunnitteluun merkätyn sak-työajan sijaan moni haastateltavista sopi tiimensä kanssa jonkin ajankohdan päivästä, jolloin siirtyi tekemään sak-työaikaansa. Tällöin tosin sak-työaika jäi lyhyeksi.

5.2 Sak-työajan toteutumisen merkitys työtyytyväisyyteen

Haastateltavia pyydettiin kuvailemaan omaa tämänhetkistä työtyytyväisyytään, sekä arvioimaan, mihin asettautuisivat työtyytyväisyyttä ajatellen janalla asteikolla nolasta kymmeneen. Janan nollopäässä kuviteltiin olevan termejä uupumus, tylsistyminen, ahdistus ja toisessa ääripäässä termejä työn imu, innostus ja mukavuus. Matalin asettuminen janalla oli luku 5 ja korkein 9,5.

Varhaiskasvatuksen opettajan perustehtävä itsessään nähtiin inspiroivana ja mielekkäänä, ja jokainen haastateltavista kuvaili nauttivansa työstään lasten kanssa. Työtyytyväisyyttä lisäsi myös toimiva tiimi, kehittymisen ja koulututtamisen mahdollisuudet, onnistumisen tunteet arjessa ja arjen toimivuus. Työtyytyväisyyttä nähtiin heikentävän pääasiassa perustehtävän ulkopuolelle asettuvat tekijät, kuten riittämättömyyden tunne, kiireen tuntu, tuen puute, tiimien haasteet, omaan työnkuvaan kuulumattomat työtehtävät, työtilojen puutteet ja autonomian rajoittaminen.

Sak-työajan toteutumisen merkitys työtyytyväisyyteen arvioitiin kokonaisvaltaisesti. Sak-työajan toteutuminen nimettiin sujuvan arjen mahdollistajana ja päiväkodin struktuurin ylläpitäjänä, joka mahdollisti niin työtiimin kuin erityisesti lasten hyvän päivän.

5.2.1 Sak-työajassa työtyytyväisyyttä alentavat tekijät

Keskeiseksi työtyytyväisyyttä alentavaksi tekijäksi nousi sak-työajan toteutumattomuus ja pirstaleisuus. Ajan puute toteuttaa sak-työaikaa sekä sak-työajan rauhattomuus ja toistuvat keskeytykset nimettiin kuormittaviksi ja työtyytyväisyyttä alentaviksi. Kaikkien haastateltavien mielestä sak-työaika pilkkoutui liian pieniin osiin, joissa ei ehdi työstää loppuun aloittamaansa asiaa. Usein tästä syystä sak-työajan tekeminen ajautui lapsiryhmään.

H4: ”Sitten mä sanon, että mä oon nyt tässä, mutta mä en leikisti ole tässä. Mikä on vähän hölmöä. Kun ei ole välttämättä niitä tiloja, missä pitää sakkia. [...] Ja sitten kun sulla on ne kaikki salasanat ja lasten paperit sen ryhmän lukollisessa kaapissa, ja sitten lähtis aina roudaamaan niitä eri paikkaan...”

Arjen kiireisyys ilmeni haastateltavilla myös syyllisyyden tunteena lähteä sak-työajalle lapsiryhmän ulkopuolelle. Osasta haastateltavista tuntui siltä, ettei työtiimi anna tukeaan sak-työajan toteutumiselle ja siitä saatettiin satunnaisesti kuulla työtiimin jäseniltä epäasiallisia kommentteja. Toisaalta vaikka opettaja tuntisikin saavansa tiimin ja moniammatillisten yhteistyötahojen tuen, ja arjen haasteet sak-työajan toteutumisesta ymmärrettiin, kokivat haastateltavat ympäristöltä tulevan paineen kuormittavana.

H3: ”Jos mä en ole kerennyt valmistella kunnolla, niin mua ärsyttää se, että mä raapaisen jotain, jota en olisi halunnut tehdä. Ja sitten se veo vähän kohottelee kulmiaan siinä, ja mulla on sellanen olo, että pyyhin hikeä ja ajattelen, että voi.. Meillä on siis ihana veo, eikä se kritisoi siinä mua, mutta se kritisoi siinä sitä, että etkö sä ole ehtinyt tätä suunnitella ja miksi sä et ole löytänyt sitä aikaa. Musta tuntuu, että välillä mä vaan vedän vähän lennosta, ja se ei ole kauhean kivaa.”

Arjen suunnitteleamattomuus korostui useissa eri merkityksissä työtyytyväisyyttä alentavana tekijänä. Toiminnan suunnitteleamattomuus ja ideoiden keksiminen lennosta oli haastateltavien mielestä epämiellyttävää, vaikka niitä olisikin kertynyt työkalupakkiin runsas määrä. Suunnitteleamattomuus koettiin haasteena myös siirtymissä ja muissa arjen tilanteissa. Tiimin yhteiset suunnitteluhetket jäivät usein toteutumatta, mikä jätti haastateltavien mukaan koko työtiimin täyden potentiaalin käyttämättä. Lasten levottomuus ja käyttäytymisen haasteet arvioitiin osittain myös sak-työajan toteutumattomuuden seuraukseksi, sillä se vaikutti struktuuriin ja arjen hallintaan, mikä puolestaan vaikutti haastateltavien työtyytyväisyyteen.

Myös työajan tehottomasta käytöstä podettiin huonoa omaatuntoa. Kaksi haastateltavista kertoi turhautuvansa työajan sisällä tapahtuvista suurien ryhmien ja yksikköjen välisistä pedagogista tiimeistä, joissa käytetty aika meni pitkälti kuulumisten vaihtoon. Haastateltavat olisivat halunneet käyttää tämän ajan tehokkaammin – työtä ja toimintaa kehittävämmiin. Sak-työajan pirstaleisuus, toteutumattomuus ja sak-työajan käyttäminen sen ulkopuolisiin työtehtäviin vei usein töitä myös kotiin tai vapaa-ajalle.

H1: ”Kyllä teen kotona paljon... tai siis itse asiassa mun mies ei anna tehdä mun hirveästi töitä kotona. Se on nähnyt, että syksy oli rankka ja tein paljonkin töitä kotona, että meinasi uupumus viedä rouvan. Mutta paljon teen kotona. Esimieheni on siitä tietoinen ja yrittää toppuutella minua, mutta sitten on aina se, että kun mä kuitenkin haluaisin, että niillä lapsilla... Lapset on se, jotka siellä kärsii siitä, jos mä en ole tehnyt sitä.”

H3: ”Niistä tuen lapsista... kun tietää, että esimerkiksi meidän kirjoittamien palautteiden merkitys on valtavan iso sen koulupolun kannalta, niin niihin panostetaan. Ja ne on sellaisia, mitkä mun yöuniin vaikuttaa. Jos mulla on jotain tekemättömiä töitä, niin mähän sitten teen niin, että mä jään töiden jälkeen kirjoittamaan ja töiden jälkeen suunnittelemaan. Näinhän ei saisi tehdä. Mä tiedän sen.”

Autonomian rajoittaminen oli myös keskeisiä haastatteluissa esiin nousseita työtyytyväisyyttä rajoittavia tekijöitä. Usealla haastateltavalla oli tunne, että sak-työajan työvuorollinen suunnittelu ei kohdannut arjen tarpeita, eikä heillä ole ollut mahdollisuuksia vaikuttaa tähän epäkohtaan. Haastatteluissa nousi esiin tunne siitä, ettei arjessa mahdollistettu sak-työajan tekemistä silloin, kun se olisi tilanteen kannalta edukkainta. Autonomia työnkuvan ulkopuolisissa tehtävissä, kuten työvuorosuunnittelussa, nimettiin puolestaan voimakkaasti työmotivaatiota sekä työilmapiiriä alentavaksi tekijäksi.

H2: ”Meillä on tällä hetkellä ihan älyttömästi vallalla autonomian rajoittaminen. ”Kunhan nyt vaan saadaan päättää sinun puolesta, että sinulla olisi mahdollisimman vähän valinnanvapautta”. Se syö kyllä ihan älyttömästi työmotivaatiota. Mutta sitten meillä on autonominen työvuorosuunnittelu, mikä ei toimi millään tasolla. Menee ihan käsittämätön määrä aikaa siihen, että me suunnitellaan omia työvuoroja, mikä ei siis minun mielestä kuulu meidän toimenkuvaan ollenkaan. Se on semmoinen mikä syö minua, se syö meidän työpaikan ilmapiiriä ja se syö siis ihan kaikkea.”

5.2.2 Sak-työajassa työtyytyväisyyttä lisäävät tekijät

Sak-työajan toteutuminen lisäsi työtyytyväisyyden tunnetta. Haastateltavat tunsivat sak-työajan toteutumisen vaikuttavan vahvasti ryhmän struktuuriin ja

arjen toimintaan, mikä välittyi koko lapsiryhmän ja tiimin ilmapiiriin positiivisesti. Suunnitellun ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen miellettiin vahvistavan ryhmän seesteisyyttä. Sak-työajan toteutuminen mahdollisti laadukkaamman varhaiskasvatuksen tarjoamisen, mikä oli haastateltaville merkityksellistä. Tarjotun varhaiskasvatuksen laadulla koettiin olevan merkitystä myös omaan ammatti-identiteettiin ja minäpystyvyyteen.

Työtyytyväisyyttä lisäsi sak-työajan toteuttaminen ajankohdassa, jossa se ryhmän tilanteen kannalta oli otollisinta, vaikka se ei olisikaan noudattanut työvuorosuunnittelua. Kolme haastateltavista ei halunnut viedä sak-työaikaa kotiin, mutta kaksi haastateltavista näki sen mahdollisuuden työtyytyväisyyttä lisäävänä. Myös mahdollisuus päättää, tekeekö sak-työajan ennen työvuoroa vai työvuoron päätteeksi, nähtiin työtyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä, sillä tuolin omaan työaikaan oli mahdollisuus vaikuttaa tilanteen mukaan.

H1: "Kyllä mä mä koen, että se [koti-sak] on ihan hyvä asia. Että sä saat edes tunnista korvausta, ja työnantaja on tukee sua siinä, että sä voit kotona tunnin tehdä niitä töitä."

H5: "Mun työn ensimmäinen ehto työhyvinvoinnin kannalta on se, että mä pystyn itse määrittelemään työpäiväni. Sehän on tän työn kantava voima."

Usealla haastateltavalla oli viime vuosien aikana kohentunut sak-työaikaan käytettävien työvälineiden tilanne, mikä on vaikuttanut positiivisesti myös työtyytyväisyyteen. Henkilökohtaisten työkonien käyttö helpotti sak-työajan toteuttamista, kun sak-työaika ei mennyt työyhteisön yhteiselle koneelle pääsyä odotellen. Myös sak-työajalle varattu lisäresurssi lisäsi työtyytyväisyyttä erityisesti silloin, kun ryhmään sak-työaikaa sijaistamaan tuli tuttu ja lapset tunteva sijainen.

5.3 Sak-työajan toteumaideoita työtyytyväisyyden näkökulmasta

Haastateltavilta kysyttiin, mitä he haluaisivat muuttaa omassa sak-työajan toteutumisessa, jotta se lisäisi heidän työtyytyväisyyttään. Kaikilla haastateltavilla oli hyvin samankaltaiset näkemykset siitä, miten he haluaisivat sak-työaikaansa toteuttaa. Jokainen heistä toivoi työviikkoonsa yhtä pitkää ja yhteistä sak-työaikaa. Pitkä sak-työaika olisi kerralla esimerkiksi kaksi tai kolme

tuntia, ja jäljelle jäävä aika tätä pienempinä pätkinä. Kokemus siitä, että sak-työaika on tällä hetkellä pilkottuna liian pieniin osiin, oli yhteinen.

H3: "Se olisi sellainen, että esimerkiksi yhdeltä tai kahdeltatoista mä irtoaisin lapsiryhmästä ja sitten se olisi kolme tuntia. Ja sitten pätkät muina päivinä. Se olisi ehkä sellainen ideaali."

H4: "Ei semmoisia puolen tunnin, koska ethän sä siinä ehdi muuta kun kaivaa kamat esille ja vähän alkaa ideoimaan niin sitten sun pitää lopettaa, että sitten se on vähän yksi tyhjän kanssa."

Osa haastateltavista pohti myös yhden pitkän sak-työajan toteutumista siten, että viiden tunnin sak-työaika varattaisiin yhdelle päivälle, jolloin sen saisi toteuttaa kerralla.

Tarkempaa rajausta toivottiin sak-työajan ja ryhmässä työskentelyn välille. Sak-työajan selkeän rajauksen nimesi vahvuudeksi haastateltava, joka ai-noana viidestä kertoi sak-työaikansa toteutuvan erityismääräyksen mukaisesti. Sak-työajan työvuorosuunnitteluun ja toteuman turvaamiseen toivottiin vahvaa struktuuria työnantajalta, jotta sak-työajan käyttö olisi nimellisyyden sijaan hyödyllistä ja tehokasta.

H5: "Kyllä se toisi niin [työtyytyväisyyttä], että se rajattaisiin tosi puhtaasti niin, että opettaja olisi sen aamupäivän ryhmässä ja iltapäivän pois. Selkeät struktuurit työnantajan puolesta."

Myös omia vaikuttamismahdollisuuksia sak-työajan toteuttamiselle peräänkuulutettiin voimakkaasti. Autonomia sak-työajan toteuttamisessa arvioitiin tärkeäksi niin ryhmän toiminnan kuin oman työmotivaation kannalta. Mahdollisuutta sak-työajan tarkasteluun toimintakauden mukaan toivottiin, sillä osa haastateltavista koki tarvitsevansa sak-työaikaa eri määrän toimintakauden eri vaiheissa. Toimintakauden alussa suunnittelutarve on usein suurempi ja toimintakauden lopussa vastaavasti arviointi ja kehittäminen suuremmassa osassa, ja ajan tarve näille työtehtäville voi vaihdella kuukausittain. Tämän toivottiin näkyvän myös sak-työajan työvuorosuunnittelussa. Kotona tehtävää sak-työaikaa haastateltavista toivoi muutama haastateltavista, sillä he kokivat sen takaavan itselleen paremman työrauhan.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajien sak-työaika toteutuu työvuorosuunnittelussa ja käytännössä. Tutkimukseni oli kiinnostunut myös siitä, millainen sak-työajan toteuma lisäisi varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyttä. Tarkoitukseni oli nostaa esiin varhaiskasvatuksen opettajien ääntä ja näkökulmia varhaiskasvatuksesta, missä tutkimus mielestäni onnistui. Mikäli opinnäytetyöni nostaa yhdessäkin työyhteisössä tai tiimipalaverissa puheeksi sak-työajan merkityksellisyyden toimintakulttuurin, työyhteisön työhyvinvoinnin ja lasten eheän päivän rakentajana, olen onnistunut opinnäytetyöni tavoitteessa. Haluaisin, että tutkimukseni tuloksia hyödynnettäisiin sak-työajan työvuorosuunnittelussa sekä työyhteisöjen työhyvinvoinnin kohentajana.

Opinnäytetyöprosessi oli melko pitkä, kestoltaan lähes vuoden, ja sitä on toteutettu rauhallisesti edeten. Pohdin suunnitteluvaiheessa tutkimuksen toteuttamista kyselytutkimuksena, sillä teemahaastattelu on paljon aikaa vievä ja jopa työläskin tutkimusmetodi. Arvioin kuitenkin tavoittavani paremmin haastattelun keinoin varhaiskasvatuksen opettajien omaa ääntä ja näkökulmaa, jonka halusin olevan tutkimukseni keskiössä. Aineistosta tulikin hyvin rikas ja yksityiskohtainen. Aihe on myös itseäni kiinnostava, joka on tukenut tutkimuksen toteuttamista. Opinnäytetyö on toteutettu työn ohella, mikä on antanut tutkimukseen oman syventävän merkityksensä ja vahvistanut ammatillisuuttani varhaiskasvatuksen opettajana.

Toisaalta ns. sisäpiiriläisyys toi myös haasteita tutkimuksen toteuttamiseen. Erityisesti haastattelutilanteissa korostui oma kokemattomuuteni haastattelijana, ja vuorovaikutteisessa keskustelussa oli vaikeaa olla tuomatta liiaksi esiin omia näkemyksiäni ja kokemuksiani keskusteltavista aiheista. Aineiston analysointi oli aloittavalle tutkijalle tutkimuksen haastavimmista osuuksista, mutta samalla myös hyvin antoisa. Kaiken kaikkiaan opinnäytetyöni prosessi oli kaiken aikaa melko selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus.

6.1 Yhteenveto tuloksista

Tutkimuksessa kävi ilmi, että sak-työajalla on moninaisia toteutusmuotoja niin työvuorosuunnitelmallisesti kuin käytännön toteutuksena. Sak-työaika ei

myöskään aina toteudu OVTES:in varhaiskasvatuksen opettajan työaika koskevan erityismääräyksen mukaisena. Sen epäsäännöllinen toteutuminen on osalle varhaiskasvatuksen opettajista arkipäiväistynyttä, eivätkä työntekijät voi tehdä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistehtäviä niille työvuoroluetteloon merkittynä ajankohtana. Sak-työaika on usein vain nimellinen osio työvuorosuunnittelussa, eikä sen enää edes oleteta toteutuvan työvuorosuunnittelun mukaisesti. Sak-työaika täyttyy usein siihen kuulumattomista työtehtävistä, ja sak-työaikaan sisältyviä työtehtäviä viedään kotiin tai ne tehdään työpaikalla työajan jälkeen. Resurssipula ja henkilöstön epäpätevyys kuormittavat, mihin viittasi myös Onnismaa (2010) työhyvinvointitutkimuksessaan.

Tutkimuksessani nousi esiin myös se, että varhaiskasvatuksen opettajan perustehtävää pidetään mieluisana ja opettajat arvioivat työtyytyväisyyttään korkealle. Työstä pidetään ja perustehtävän äärellä koetaan työn imua (ks. myös Nislin 2016). Lapsiryhmässä työskentely on antoisaa – onnistumiset työssä sekä lapsilta ja perheiltä saatu palaute sitouttavat työhön. Sak-työajan toteutuminen tukee koko ryhmän toimintaa, sillä se näkyy ilmapiirissä kokoisvaltaisena. Työtiimin potentiaali saadaan paremmin käyttöön, arjen rytmitys toimii ja lapset ovat levollisempia ja seesteisempiä. Sak-työajan toteutumisella oli haastateltavien mielestä suuri merkitys varhaiskasvatuksen laatuun. Sak-työajan toteutumattomuus johtaa arjen suunnittelemattomuuteen, joka luo kaaosta. Sak-työajalla varmistetaan aikuisten työtyytyväisyyden lisäksi myös lasten hyvää päivää.

Tutkimuksessa havaittiin, ettei sak-työajan toteuttamiselle voi nimetä yhtä ideaalia toteutustapaa. Jokaisella päiväkodilla on oma toimintakulttuurinsa, jota rakentamassa ovat niin lapsiryhmä kuin työtiimikin. Jokainen meistä tekee työtään persoonallaan, jolloin myös sak-työajan toteuttamisessa tulee huomioida yksilölliset tekijät. Selkeää on kuitenkin se, että varhaiskasvatuksessa on panostettava varhaiskasvatuksen opettajien sak-työajan toteutumisen turvaamiseen. Alla nostan esiin tutkimuksen pääkohtia, joita varhaiskasvatuksen opettajat mielsivät merkityksellisiksi sak-työajan toteuttamiselle sekä työtyytyväisyydelleen.

6.1.1 Autonomian kokemus

Nislinin (2016) nosti työhyvinvoinnin voimavaraksi autonomian kokemuksen. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittivat työssä jaksamiselle merkitykselliseksi sen, että työntekijä saa päättää työnsä sisällöstä ja kokee hallitsevansa työtehtävänsä. Myös omassa tutkimuksessani autonomian kokemus nousi yhdeksi merkittäväksi työtyytyväisyyttä lisääväksi tekijäksi. Oma tutkimukseni ei ota kantaa Nislinin (2016) tutkimuksen pohdintoihin opettajien mahdollisten rooliristiriitojen osuudesta tai työn toteuttamisen haasteista kokemukseen vähäisestä autonomian kokemuksesta. Omassa tutkimuksessani nousi kuitenkin esiin se, että autonomian lisääminen esimerkiksi sak-työajan ajalliseen toteuttamiseen lisää työtyytyväisyyttä. Varhaiskasvatuksen opettajat toivoivat enemmän mahdollisuuksia muokata ja toteuttaa sak-työaika lapsiryhmän ja tilanteen mukaan, ja lähijohtamiselta toivottiin tähän enemmän tukea.

Tutkimuksessa nousi esiin esimerkiksi kotona tehtävän sak-työajan mahdollisuudet työtyytyväisyyden lisääjänä. Osa haastateltavista toivoi kotona toteutettavaa sak-työaika ja osa halusi pitää työn ja kodin rajan selkeämpänä. Olennaista ei siis työtyytyväisyyden tiimoilta ole määritellä sitä, onko ns. kotisak työtyytyväisyyttä lisäävä vai alentava tekijä. Olennaista on se, että työntekijän mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi omaan työvuorosuunnitteluunsa, on työtyytyväisyyden kannalta merkityksellistä.

6.1.2 Pitkä sak-työaika

OVTES:n erityismääräyksen mukaan sak-työaika ei saa pilkkoa liian pieniin osiin tai merkitä ajankohtaan, jolloin pedagogista asiantuntijuutta tarvitaan erityisen paljon lapsiryhmässä. Kuitenkin kaikki haastateltavat tunsivat, että sak-työaika oli liian lyhyt myös yhden tunnin mittaisena. Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyön kuvailtiin usein jäävän keskeneräiseksi. Haastateltavista kaikki toivoivat viikkoon ainakin yhtä pitkää sak-työaika, joka olisi vähintään 2–3 tuntia kerralla. Pitkä sak-työaika tukisi työajan tehokasta käyttöä, vähentäisi keskeytyksiä ja lisäisi työtyytyväisyyttä. Sak-työajan viikoittaista tuntimäärää toivottiin huomioitavan työvuorovuorosuunnittelussa myös toimintakauden tarpeen mukaisesti.

6.1.3 Selkeä erottaminen ryhmässä työskentelyajasta

Sak-työajan toteutumista turvasi se, ettei opettajan voitu olettaa olevan paikalla sak-työajan aikana. Tämä tarkoitti joko kotona toteutettavaa sak-työaikaa tai päiväkodilla toteutettua sak-työaikaa, jolloin opettajan ei voitu olettaa olevan ryhmän käytettävissä. Mikäli sak-työaika sijaitsi keskellä päivää, sinne lähteminen oli haasteellista. Päivärytmi ei useinkaan antanut mahdollisuutta lähteä sak-työajalle työvuorosunnittelun mukaisesti, eikä työkavereita haluttu jättää pulaan. Mikäli sak-työajalle lähdettiin kuitenkin, se aiheutti henkistä kuormaa syyllisyyden tunteen muodossa. Sak-työaika myös keskeytettiin useasti, ja opettajaa saatettiin tulla pyytämään takaisin lapsiryhmään. Kotona sak-työajan toteuttaminen turvasi työrauhan, mutta sak-työajan kotiin vieminen ei kuitenkaan tuntunut kaikista haastateltavista hyvältä, sillä myös työn ja vapaa-ajan välille haluttiin tehdä selkeää rajaa.

Haastateltavat toivoivatkin sak-työajan selkeää erottamista ryhmässä työskentelyajasta. Tämä turvaisi sak-työajalle rauhaa sekä sen, että sak-työajalle olisi helpompi lähteä. Sak-työaikaan kuuluvat työtehtävät ovat varhaiskasvatuksen opettajille velvoittavia, eikä niiden toteuttamisesta kuuluisi tuntoa huonoa oma-tuntoa tai syyllisyyttä.

6.1.4 Rauhalliset ja riittävät työtilat

Rauhallisten työtilojen puute nousi ilmeiseksi sak-työajan toteutumisen esteeksi sekä työtyytyväisyyden alentajaksi. OVTES:n erityismääräyksen mukaan päiväkodissa tulisi turvata riittävä määrä rauhallisia työtiloja- sekä välineitä sak-työaikaa varten, sillä vaikka kotona tehtävän sak-työajan mahdollisuus on, lasten esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmat on laadittava työpaikalla salassapitomääräyksiä noudattaen.

Erityisesti työtilojen häiriöttömyyttä toivottiin, sillä työhön keskittymistä häiritsi suurten ryhmätilojen hälinä tai jatkuva läpikulku. Työtilojen puute ajoi usein sak-työajan toteuttamisen lapsiryhmiin tai jopa varastotiloihin, joiden käyttö ilmanvaihdollisista syistä ei ole sallittua. Työvälineiden tilanne oli parantunut usealla haastateltavalla viime vuosina, mikä näkyi positiivisesti sak-työajan toteutumisessa. Riittävien työvälineiden mukana tulleet hyödyt kärsivät kuitenkin

työtilojen riittämättömyydestä. Vapaan työtilan etsimiseen saattoi kuluu iso osa sak-työaikaan itsessään, mikä söi työajan tehokkuutta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimusprosessin laadun ja luotettavuuden tarkastelu on oleellista läpi tutkimusprosessin sekä sen lopuksi. Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa on huomiotava sen rajoitukset. Tutkimustuloksiin on aina syytä suhtautua varauksella, sillä tutkimuksissa, kuten tässäkin, esiintyy moninaisia haasteita. Myös eettisyys koskee tutkimuksen laatua. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 182) toteavatkin, että tutkimus ei voi olla luotettava, mikäli se ei ole eettisesti kestävä. Mutta samalla he muistuttavat, että eettinen kestävyys ei kuitenkaan yksistään tee tutkimuksesta luotettavaa. Tutkimuksen eettisyyttä on tarkasteltu aiemmassa luvussa 4.5.

Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu on tärkeää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 182). Tutkimuksessa saatuja tuloksia on syytä pitää suuntaa antavina. Tässä tutkimuksessa käytettiin vain yhtä aineistonkeruu menetelmää, eivätkä haastattelemani varhaiskasvatuksen opettajat edusta kaikkia varhaiskasvatuksen opettajia. Haastattelututkimuksissa myös tutkijalla on keskeinen rooli luotettavuuden kannalta, sillä tutkijan voidaan ajatella olevan haastattelututkimuksessa aineiston keruu- ja analysointiväline. Tutkijan tekemät valinnat ja tulkinnat ovat pitkälti laadullisen tutkimuksen perusta. (Patton 2002, 552–553.) Tämän tutkimuksen tekijä on vielä aloitteleva tutkija, mutta opinnäytetyö on toteutettu ohjauksessa ja tutkimukselle on tehty prosessin aikana arviointia, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165).

Työn laadukkuutta on pyritty varmistamaan läpi opinnäytetyöprosessin Hirsjärven ja Hurmeen (2018, 184) aineiston keruun laaduntarkkailua mukaillen. Haastatteluille valmistettiin huolella haastattelurunko, ja tutkija mietti ennalta vaihtoehtoja teemojen syventämiselle sekä lisäkysymyksille. Tutkija toteutti ennen varsinaisia haastatteluja testihaastattelun, joka vielä muokkasi haastattelurunkoa viimeiseen muotoonsa. Haastattelut tallennettiin video- ja äänital-

lenteiksi ja litteroitiin mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen, mitkä lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2018, 185; Patton 2002, 380–381).

Tutkimukseen kertyi aineistoa runsaasti. Haastatteluissa tutkija pyrki kiinnittämään huomiota kysymysten muotoon ja olemaan johdattelematta vastaajia. Teemahaastattelulle ominaisessa vuorovaikutuksellisessa keskustelussa aloittelevalle itsekkin varhaiskasvatuksen opettajana toimivalle tutkijalle täysin johdattelematta oleminen oli kuitenkin vaikeaa, mikä tulee huomioida osana aineiston luotettavuutta. Tutkijalla on omaa henkilökohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, mikä on väistämättä synnyttänyt myös ennako-oletuksia. Toisaalta tutkijan sisäpiiriläisyyden voidaan myös ajatella lisäävän tutkimuksen uskottavuutta, sillä Juvosen (2017, 409) mukaan on todennäköistä, että sisäpiirihaastattelija kykenee käsitteellistämään aineistoaan sensitiivisesti ja kontekstoimaan sitä huolellisesti.

Tutkija siis tunnistaa subjektiivisuutensa tutkimuksessa. Tutkimuksessa on pyritty objektiivisuuteen toteuttamalla tutkimus systemaattisesti ja huolellisesti. Tutkimusraportti on pyritty rakentamaan huolella, jotta lukijalla on mahdollisuus saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksen toteutuksesta ja aineiston analysoinnista. Tutkimuksen tuloksiin on nostettu paljon aineistolainauksia, jotta lukija voi muodostaa niiden kautta oman käsityksensä tutkijan tuloksien vastaavuudesta haastateltavien kertomaan.

Tässä tutkimuksessa oli haasteena saada tietoa tasapuolisesti kaikista sakyöaikaan kuuluvien osa-alueiden toteutumisen merkityksestä työtyytyväisyyteen. Tutkimuksessa painottui erityisesti suunnittelun osuus, ja olisikin mielenkiintoista paneutua tarkemmin jokaiseen sak-työajan sisällön merkityksiin työtyytyväisyyden näkökulmasta. Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista paneutua tarkemmin myös autonomian kokemuksen merkitykseen sekä sen tukemiseen kasvatusalalla. Omaan työhön vaikuttamismahdollisuudet ovat selvästi alue, joka vaatii panostusta myös varhaiskasvatuksessa työhyvinvoinnin kannalta. Toivon, että sak-työajan toteutumisen haasteet ja mahdollisuudet herättävät keskustelua usealla eri varhaiskasvatuksen toteuttamisen tasolla.

Sak-työajan toteutumisen turvaamiseen ja kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota aiempaa enemmän. Sak-työajan toteutumiseen panostaminen on tärkeää niin lasten hyvän päivän kuin henkilöstön työhyvinvoinnin kannalta.

LÄHTEET

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L., Fonsén, E. 2019. Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E., Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 5. painos. Latvia: PS-Kustannus, 56–68.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2018. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Oy.

Hujala, E., Fonsén, E. & Vlasov, J. 2019. Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala, E., Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 5. painos. Latvia: PS-Kustannus, 321–335.

Hyvärinen, M., 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori J. (toim.), Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 11–45.

Juvonen, T. 2017. Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori J. (toim.), Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 398–412.

Katajisto, M. 2022. Erityisasiantuntija. Sähköpostikeskustelu 6.5.-28.6.2022. Talentia.

KT:n Yleiskirje 7/2021. Varhaiskasvatuksen opettajien siirto KVTES 2020–2021:sta OVTES 2021–2022:een 1.9.2021 ja siihen liittyvät KVTES:n liitteen 5 ja OVTES:n sopimusmääräysten muutokset. <https://www.kt.fi/yleiskirjeet/2021/7/varhaiskasvatuksen-opettajien-siirto> [viitattu 1.11.2022].

Komi, T. 2019. *Varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen – sanoista tekoihin*. Uutiset 4.12.2019. WWW-lähde. <https://www.vol.fi/uutiset/varhaiskasvatuksen-arviointi-ja-kehittaminen-sanoista-tekoihin/> [viitattu 18.11.2022].

Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdot tutkimassa. Turun yliopiston julkaisuja, sarja – ser. C Osa – Tom. 372. Turku: Turun yliopisto.

Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (pp. 26–44). PS-kustannus.

Lerikkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. 52 Verkkojulkaisu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

Mäkikangas, A. & Hakanen, J. 2017. Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S., & Feldt, T. (toim.). *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Juva: PS-kustannus, 103–126.

Nislin, M. 2016. Hermoja raastavaa vai palkitsevaa työtä päiväkodissa? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 53, 218–22.

Oaj 2019a. Hyödynnä SAK-työaikasi! Opas varhaiskasvatuksen opettajien suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöajan käyttöön sekä selvitys työaikaan koskevien erityismääräysten toteutumisesta. Verkkojulkaisu. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/hyodynnna-sak_tyoaikasi.pdf [viitattu 18.10.2022].

Oaj 2019b. Varhaiskasvatuksen opettajia koskevat työaikamääräykset. Verkkojulkaisu. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/vaka-tyoaika-esite_1_2019.pdf [viitattu 18.10.2022].

Oaj 2020. Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. WWW-sivu. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/> [viitattu 18.10.2022].

Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. (Raportit ja selvitykset 2010:1). Opetushallitus. PDF-tiedosto. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf (viitattu 15.1.2023).

OVTES 2022. Varhaiskasvatuksen opettajan työaikaan koskeva erityismääräys (Osio G). WWW-sivu. <https://www.kt.fi/sopimukset/ohjeet/ovtes/varhaiskasvatuksen-opettaja-tyoaika-erityismaarays> [viitattu 18.10.2022].

Parrila, S., & Fonsén, E. 2016. Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E., *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Käsikirja käytännön työhön. Juva, PS-Kustannus, 91–114.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

Puttonen, S., Hasu, M., & Pahkin, K. 2016. Työhyvinvointi paremmaksi: Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Helsinki: Työterveyslaitos.

Robbins, Stephen P. & Judge, Timothy A. & Campbell, Timothy T. 2010. Organizational behavior. 13th edition. Pearson, Essex.

Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. PS-Kustannus.

Soukainen, U. 2016. Laatutyö ja kehittävän työotteen omaksuminen. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 169–186.

Thompson, E. 2020. ”Olis aika heikkoa pedagogiikkaa ilman sitä”. SAK-työajan käyttö varhaiskasvatuksen opettajien kokemana. Tampereen yliopisto. Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. PDF-tiedosto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202009177041> [viitattu 25.2.2023].

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. PDF-tiedosto. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [viitattu 22.2.2023].

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. PDF-tiedosto. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf [viitattu 22.2.2023].

Työaikalaki 872/2019.

Varhaiskasvatustilaki 540/2018.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf [viitattu 18.10.2022].

Vartiainen, M. 2017. Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S., & Feldt, T. (toim.). Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Juva: PS-kustannus, 11–38.

Väisänen, Leena. 2020. Varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevien saksan käytön kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. PDF-tiedosto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202010166261> [viitattu 25.2.2023].

Liite 1.

Haastattelun tueksi

Hei,

tässä ennen itse haastattelua sinulle pohdittavaksi teemoja, jotka tulevat ohjaamaan haastattelua:

- *Sak-ajan merkitys (sinulle, varhaiskasvatukselle)*
- *Sak-ajan toteutuminen (työvuorosuunnittelussa, arjessa)*
- *Sak-ajan haasteita ja vahvuuksia*
- *Työtyytyväisyytesi* tällä hetkellä*
- *Sak-ajan rooli siinä, millaisena koet työtyytyväisyytesi*
- *Miten muuttaisit sak-ajan toteutumista, jos voisit?*

*Työtyytyväisyys (*job satisfaction*) on moniulotteinen työhön kohdistuva myönteinen asenne ja tunnetila, joka syntyy, kun pohdit työtäsi tai työolojasi

Aiheen jäsentämisen tueksi voit tehdä esimerkiksi käsitekartan sak-ajan toteutumisesta ja merkityksestä, ja liittää siihen myös työhyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen liittyviä heränneitä ajatuksia. Käsitekartan tekoon ei tarvitse käyttää paljoa aikaa, 5-10min riittää! Sen tarkoitus on vain herättää ajatuksia, eikä omia muistiinpanojasi kerätä haastattelun yhteydessä.

Liite 2.

Haastattelurunko

Tutkimuskysymykset:

1. *Miten sak-työaika toteutuu käytännössä?*
2. *Millainen sak-työajan toteuma lisäisi varhaiskasvatuksen opettajien tyytyväisyyttä?*

TAUSTATIETOJA:

1) LAPSIRYHMÄ JA TYÖTIIMI

- Millainen on tämän hetken lapsiryhmäsi?
- Millainen työtiimisi on tällä hetkellä?
- Kauan olet työskennellyt kyseisessä lapsiryhmässä?
- Kauan olet työskennellyt yhteensä opettajana?

2) SAK AJAN TOTEUTUMINEN (1. tutkimuskysymys):

- Miten sak-työaika on sijoitettu työvuoroihin (ennen, keskellä, jälkeen)?
- Miten sak-aika toteutuu työvuorosuunnittelun mukaan? Miksi se ei toteudu?
 - Miten haluaisit sak-ajan olevan työvuorosuunnittelussasi?
 - Miten pystyt itse vaikuttamaan sak-ajan sijaintiin työvuoroissa?
- Missä sak-työaika toteutuu?
 - Onko suunnittelu-aikaan tarvittavat tilat ja työvälineet mahdollistettu? (Materiaalit, vasut, tietokone, opetusvälineet ym.)
 - Toteutatko osan sak-ajasta kotona?
- Täytyykö sak-aika työtehtävistä, joita ei lueta sak-ajan sisältöihin?
 - Onko sak-aikaa riittävästi?
 - Keskeytykö sak-aika? Jos keskeytyy, miksi?
- Millaisia lisäresursseja suunnittelu-aikaan on mahdollisesti saatu? (Esim. työntekijöitä)
- Esihenkilön tai johtamisen merkitys sak-ajan toteutumisessa?
- Sak-ajan toteutumisen vahvuudet/haasteet?
- Mitä sak-aika sinulle merkitsee?
- Mikä on sak-ajan toteutumisen merkitys varhaiskasvatukseen ja sen laatuun?

3) TYÖTYTYVÄISYYS (2. tutkimuskysymys)

- Millaiseksi koet tämän hetken työtyytyväisyytesi yleensä?
 - Millaisena koet työn imun, innostuksen ym. positiiviset tuntemukset?
 - Millaisena koet kuormituksen, uupumuksen ym. tuntemukset?
- Mikä sak-ajan toteutumisessa tukee työtyytyväisyyttäsi?
- Mikä sak-ajan toteutumisessa heikentää työtyytyväisyyttäsi?
- Millaisia vaikutuksia sak-työajalla on vapaa-aikaasi?
 - Hämärtääkö työajan ja vapaa-ajan suhdetta?
- Miten sak-aika näkyy työpaikan ilmapiirissä?
 - Millaisia tuntemuksia sak-työajalle lähteminen aiheuttaa?
 - Millaisia vaikutuksia sillä on koko työyhteisöön? Esim. tiimi?
 - Millaisia vaikutuksia työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla on työhyvinvointiin tai hyvinvointiin laajemmin?
- Miten haluaisit toteuttaa sak-ajan, jotta se lisäisi työtyytyväisyyttäsi? Miksi?

4) LOPUKSI

- Mitä muuta haluaisit sanoa sak-työajasta?
- Mitä haluaisit lisätä haastattelun teemoihin?