

Katriina Tarvainen

**VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJIEN TYÖN
VAATIMUSTEKIJÄT SEKÄ VERTAISRYHMÄ-
MENTOROINNIN MAHDOLLISUUDET TYÖN
VOIMAVAROJEN VAHVISTAJANA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2020

TIIVISTELMÄ

Katriina Tarvainen: Varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijät sekä vertaisryhmämentoroinnin mahdollisuudet työn voimavarojen vahvistajana

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma

Joulukuu 2020

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia työn vaatimustekijöitä varhaiskasvatuksen johtajat kuvaavat työssään olevan sekä miten johtajan työn voimavaroja voidaan tukea vertaisryhmämentoroinnin avulla. Tutkimus toteutettiin osana opetus- ja kulttuuriministeriön Opettajankoulutusfoorumin rahoittamaa *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa* -kärkihanketta. Tutkimuksen aineisto koostui hankkeen aikana toteutetuista kuudesta fokusryhmähaastattelusta, joihin osallistui 21 varhaiskasvatuksen johtajaa. Tutkimuksen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat varhaiskasvatuksen johtajien kokevan työssään runsaasti kuormitusta. Analyysin tuloksena muodostui kolme varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijöitä kuvaavaa yläkategoriaa. Sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset haasteet sisälsivät henkilöstöjohtamisen haasteet, johtajaan kohdistuvat odotukset ja vaatimukset sekä haastavat asiakastilanteet. Työn substanssiin liittyviä haasteita olivat johtajan roolin omaksuminen ja kaksoisroolit tehtävänkuvien välillä, oman työn rajaaminen ja priorisointi, johtajan työnkuvan moninaisuus sekä työn itsenäisyys. Työympäristöön liittyvät haasteet koostuivat jatkuvasta muutoksesta ja resursseista.

Tulosten mukaan vertaisryhmämentoroinnin koettiin tukevan johtajien työhyvinvointia sekä jaksamista. Analyysin tuloksena muodostui kolme yläkategoriaa, jotka ilmensivät vertaisryhmämentoroinnin vaikutuksia johtajan työn voimavaroihin. Vertaisryhmämentorointi tarjosi johtajille sosiaalista tukea, sisältäen vertaistuen sekä turvallisen ja rauhallisen tilan keskustelulle ja tunteiden purkamiselle. Vertaisryhmämentorointi vahvisti johtajan ammatti-identiteettiä ja johtajuutta, tukien johtajan työhön kiinnittymistä ja päätöksentekoa sekä tarjoten konkreettisia ideoita ja työkaluja käytännön johtamistyöhön. Vertaisryhmämentorointi tarjosi myös mahdollisuuksia oppimiseen, osaamisen jakamiseen sekä henkilökohtaiseen kehittymiseen.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat aiempia tutkimustuloksia johtajien työn vaatimustekijöistä sekä mentoroinnin positiivisista vaikutuksista. Tutkimus kannustaa suuntaamaan katseen johtajien työhyvinvointiin ja jaksamiseen. Johtajan työn vaatimustekijöihin ja kuormitukseen tulee pyrkiä vastaamaan esimerkiksi mentoroinnin, koulutuksen, johtajien työnkuvien selkiyttämisen sekä resursoinnin avulla. Tulosten mukaan vertaisryhmämentoroinnilla voidaan tukea työn vaatimustekijöiden vastapainona toimivia voimavaroja. Johtajien kokemukset vertaisryhmämentoroinnista olivat positiivisia ja mentoroinnin toivottiin jatkuvan tulevaisuudessakin. Tutkimus rohkaiseekin lisäämään johtajien mahdollisuuksia osallistua mentorointitoimintaan.

Avainsanat: työhyvinvointi, johtajuus, työn vaatimustekijät, työn voimavarat, vertaisryhmämentorointi, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TYÖHYVINVOINTI JA JOHTAJUUS	9
2.1	TYÖN VAATIMUSTEN JA VOIMAVAROJEN MALLI (JD-R).....	10
2.2	TYÖUUPUMUS JA TYÖN IMU	13
2.3	VAATIMUSTEKIJÄT JA VOIMAVARAT JOHTAJIEN TYÖSSÄ	16
2.4	VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUS	21
3	MENTOROINTI	25
3.1	MENTOROINNIN MÄÄRITTELYÄ	25
3.2	VERTAISRYHMÄMENTOROINTI.....	29
3.3	MENTOROINTI TYÖN VOIMAVAROJEN VAHVISTAJANA	32
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
5.1	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	40
5.2	AINEISTON ANALYYSI	41
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
6.1	VAATIMUSTEKIJÄT VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJIEN TYÖSSÄ	45
6.1.1	<i>Sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset haasteet</i>	46
6.1.2	<i>Työn substanssiin liittyvät haasteet</i>	49
6.1.3	<i>Työympäristöön liittyvät haasteet</i>	55
6.2	JOHTAJAN TYÖN VOIMAVAROJEN TUKEMINEN VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN AVULLA	59
6.2.1	<i>Sosiaalinen tuki</i>	59
6.2.2	<i>Ammatti-identiteetin vahvistaminen ja johtajuuden tuki</i>	62
6.2.3	<i>Oppiminen ja kehittyminen</i>	64
7	POHDINTA	67
7.1	TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET	67
7.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	77
7.3	TUTKIMUKSEN ANTI JA JATKOTUTKIMUSIDEAT	82
8	LÄHTEET	91
KUVIOT		
KUVIO 1.	ESIMERKKI ANALYYSIN KULUSTA	44
KUVIO 2.	VAATIMUSTEKIJÄT VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJAN TYÖSSÄ	58
KUVIO 3.	JOHTAJAN TYÖN VOIMAVAROJEN TUKEMINEN VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN AVULLA	66

1 JOHDANTO

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani johtajien työhyvinvointia varhaiskasvatuksen alalla sekä vertaisryhmämentoroinnin mahdollisuuksia sen tukemisessa. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia työn vaatimustekijöitä varhaiskasvatuksen johtajat kuvaavat työssään olevan. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten johtajan työn voimavaroja voidaan tukea vertaisryhmämentoroinnin avulla.

Johtajien työhyvinvointiin on tieteenalat ylittävällä tasolla kiinnitetty verrattain vähän tutkimuksellista huomiota. Johtajuuteen liittyvän työhyvinvointitutkimuksen keskiössä on ollut perinteisesti se, millä tavoin esimies ja johtajuus vaikuttavat työntekijän hyvinvointiin. Johtajien oman työhyvinvoinnin tila, sekä siihen liittyvät vaikutustekijät tai ilmentymät, ovat jääneet huomattavasti vähemmälle huomiolle tutkimuksessa (Byrne, Barling & Dupré 2013a, 93; Byrne, Dionisi, Barling, Akers, Robertson, Whyllie, & Dupré 2013b, 344–345). Johtajien työhyvinvointiin keskittyvän tutkimuksen vähäisyys on kuitenkin huomionarvoinen ongelma, sillä johtajien omalla työhyvinvoinnilla voi olla merkittäviä vaikutuksia johtamisen laatuun (Byrne ym. 2013b). Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että johtajuus ja esimiehen toiminta ennustavat myös työntekijöiden työhyvinvoinnin tilaa (ks. esim. Arnold, Turner, Barling & McKree 2007; Elo, Ervasti, Kuosma & Mattila-Holappa 2014). Johtajien työn vaatimustekijöistä ja voimavaroista on jonkin verran aiempaa tutkimusta (ks. esim. Tarvainen, Kinnunen, Feldt, Mauno & Mäkikangas 2005; Ahtilinna, Feldt, Kinnunen & Mäkikangas 2007), mutta tarvetta ajantasaiselle ja laajemmalle johtajien työhyvinvointiin keskittyvälle tutkimukselle

on runsaasti. Johtajien on lähtökohtaisesti todettu arvioivan työssään olevan enemmän voimavaroja kuin vaatimustekijöitä (Tarvainen ym. 2005; Ahtilina ym. 2007) sekä kokevan usein korkeaa työn imua (Hakanen, Ropponen, Schaufeli & De Witte 2019). Tutkimuskentällä on kuitenkin ilmaistu myös huolta erityisesti operatiivisen tason johtajista, joihin myös varhaiskasvatuksen johtajat ovat luettavissa, sillä työn vaatimustekijöiden kuormittavuuden on todettu korostuvan erityisesti operatiivisen johdon keskuudessa, minkä lisäksi he kokevat saavansa myös vähiten tyydytystä työn voimavaroista (Tarvainen ym. 2005).

Varhaiskasvatuksen johtajien työhyvinvointi on ajankohtainen ja merkittävä (ks. esim. OAJ 2017), mutta vähän käsitelty aihe, josta ei juurikaan ole tehty aiempaa tutkimusta. Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen johtajuuteen keskittyvä tutkimus on toistaiseksi melko vähäistä ja keskittynyt suppealle alueelle (Hujala, Waniganayake & Rodd 2013, 14; Aubrey 2011, 13), minkä vuoksi tutkimus varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstissa on itsessään perusteltua ja tarpeellista. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n Päiväkodinjohtaja 2017 -kyselyn (2017, 2, 4–5, 21) mukaan varhaiskasvatuksen johtajien työ on monimuotoistunut, ja varhaiskasvatuksen johtajia koskevat vaatimukset ja odotukset ovat kasvaneet. Kasvaneiden vaatimusten myötä varhaiskasvatuksen johtajien odotetaan toimivan samanaikaisesti monissa rooleissa, muun muassa talousjohtajina, pedagogisina johtajina ja henkilöstöjohtajina, sekä liikkuvan näiden roolien välillä saumattomasti jokapäiväisen työnsä ohella (Hujala ym. 2013, 14). Varhaiskasvatuksen johtajilla on merkittävä rooli varhaiskasvatuspalveluiden laadun varmistamisessa (OAJ 2017; Nupponen 2006, 154; Aubrey 2011, 98), ja Jennings, Jeon ja Roberts (2020, 933) pitävätkin varhaiskasvatuksen laatua uhkaavana tekijänä

sitä, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten, johtajat mukaan lukien, on todettu kokevan yhä enemmän stressiä ja työuupumusta.

Varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijöiden lisäksi tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan vertaisryhmämentoroinnin mahdollisuuksia johtamistyön voimavarojen tukemisessa. Mentoroinnin positiivisia vaikutuksia on tutkittu runsaasti kasvatus- ja opetusalan kontekstissa erityisesti opettajien kokemusten kautta, mutta sen vaikutuksia johtajuuteen on tutkittu vähemmän. Mentoroinnilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia muun muassa stressin vähentämiseen ja coping-keinojen vahvistamiseen (Hiltula, Isosomppi, Jokinen & Oksakari 2012), ammatti-identiteetin vahvistumiseen ja ammatilliseen kehittymiseen (ks. esim. Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Gijbels 2015; Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Merivirta 2016; Leskelä 2007) sekä oppimiseen, henkilökohtaiseen kehittymiseen ja motivaatioon (ks. esim. Hiltula ym. 2012; Kaunisto, Estola & Leiman 2013; Leskelä 2007). Tutkimukseni keskittyy erityisesti vertaisryhmämentoroinnin kontekstiin, joka onkin Suomessa yleistynyt viime vuosikymmenen aikana erityisesti kasvatus- ja opetuslalla (ks. esim. Heikkinen, Tynjälä, Jokinen 2012a; Pennanen, Markkanen & Heikkinen 2019; Kupila, Ukkonen-Mikkola & Rantala 2017; Kupila & Karila 2018; Onnismaa, ym. 2016).

Koska työn voimavarojen on todettu puskuroivan muun muassa työuupumusta korreloivia työn vaatimustekijöitä (Bakker, Demerouti ja Euwema 2005; Bakker & Demerouti 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001), on tärkeää selvittää, voidaanko mentoroinnin avulla tukea tai lisätä voimavaroja työssä. Tällöin työn voimavaroja tukemalla voitaisiin ennaltaehkäistä työn vaati-

mustekijöistä johtuvaa kuormitusta sekä mahdollisesti myös sen myötä työuupumusta. Mentorointitoiminnan kehittäminen on merkittävää myös varhaiskasvatuksen johtajuuden näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen laadun, päiväkotien organisaatiokulttuurin sekä henkilöstön kehittymisen kannalta merkittävässä roolissa olevat varhaiskasvatuksen johtajat tarvitsevat jatkuvaa tukea johtajuutensa kehittämiseksi (Aubrey 2011, 98).

Tutkimukseni tulosten tavoitteena on tuottaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijöistä heidän itsensä kertomana. Näin ollen tutkimukseni tavoitteena on myös luoda kuvausta varhaiskasvatuksen johtajien työhyvinvoinnin tilasta. Lisäksi tutkimukseni tarkoituksena on rakentaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksista vertaisryhmämentoroinnista sekä sen mahdollisuuksista tukea työn voimavaroja ja sitä kautta työhyvinvointia. Tutkimukseni tavoitteena on viitoittaa suuntaa myös tulevalle mentorointitoiminnan kehittämistyölle kasvatusalalla.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia sekä tutkimukseni aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta. Käsittelen ensin työhyvinvoinnin ja johtajuuden ulottuvuuksia avaamalla tarkemmin työn vaatimusten ja voimavarojen teoreettista mallia, työuupumuksen ja työn imun käsitteitä, työn vaatimustekijöitä ja voimavaroja johtajien työssä sekä varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstia. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan mentoroinnin ja vertaisryhmämentoroinnin käsitteitä sekä mentorointia työn voimavarojen vahvistajana. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esittelen tutkimuskysymykseni sekä kuvaan tarkemmin tutkimuksen toteuttamista tutkimusaineiston, tutkimusmenetelmien sekä aineiston analyysin näkökulmista. Lopuksi esittelen tutkimustulokset ja pei-

laan niitä aiempaan teoriaan sekä tutkimukseen. Lisäksi arvioin tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta sekä päätän tutkielmani kokoamalla yhteen tutkimuksen annin sekä jatkotutkimusideat.

2 TYÖHYVINVOINTI JA JOHTAJUUS

Työhyvinvointi on käsitteenä laaja ja monimuotoinen. Työhyvinvointi ilmiönä koskettaa monia ihmisiä, mistä syystä työhyvinvointia saatetaan arkiajattelussa määrittää eri tavoin. Arkikielessä työhyvinvoinnin nähdään usein merkitsevän työssä jaksamista tai työssä viihtymistä, tai sen koetaan ilmentävän työntekijän omakohtaisia kokemuksia esimerkiksi terveyteen, työilmapiiriin sekä työergonomiaan liittyen (Mäkikangas & Hakanen 2017, 104).

Laine (2013, 71–72) määrittelee työhyvinvoinnin subjektiivisesti koetuksi hyvinvoinnin tilaksi, johon vaikuttavat yksilön terveys ja työkyky, työ ja sen konteksti, työympäristö, ihmissuhteet työpaikalla sekä johtaminen ja työnantajapolitiikka. Laineen mukaan kokemus työhyvinvoinnista muodostuu vuorovaikutuksessa yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin sekä muun elämän kanssa, ja on siten herkkä sitä määrittävien tekijöiden muutoksille (Laine 2013, 71–71). Myös Bakker ja Oerlemans (2011, 5–6) määrittelevät työhyvinvoinnin subjektiiviseksi kokemukseksi, subjektiivisen hyvinvoinnin käsitteen kautta. Subjektiivisen hyvinvoinnin käsitteellä yleisellä tasolla tarkoitetaan yksilön omakohtaista arviota hänen elämästään. Arvio voi olla kognitiivinen, jolloin yksilö tekee tietoisien arvioiden tyytyväisyydestään elämäänsä kokonaisvaltaisella tasolla. Arvio voi olla myös affektiivinen eli tunneperäinen, jolloin se pohjautuu yksilön positiivisille tai negatiivisille tunnetiloille reaktioina elämään. (Diener, Sandvik, Pavot & Gallagher 1991; Bakker & Oerlemans 2011, 4.) Sovellettaessa subjektiivisen hyvinvoinnin

käsitettä työn kontekstissa, voidaan työhyvinvointi määritellä subjektiivisena kokemuksena, jossa yksilö on kognitiivisen arvionsa perusteella tyytyväinen työhönsä ja kokee toistuvasti positiivisia tunteita työssään (Bakker & Oerlemans 2011, 5–6).

2.1 Työn vaatimusten ja voimavarojen malli (JD-R)

Työpsykologian ja työhyvinvoinnin tutkimuksen aloilla yksi tunnetuista työhyvinvoinnin teoreettisista malleista on työn vaatimusten ja voimavarojen malli, englanniksi *the job demands-resources (JD-R) model*. Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin mukaan työ sisältää erilaisia työhön liittyviä vaatimuksia ja voimavaroja, jotka osaltaan voivat vaikuttaa työhyvinvointiin.

Työn vaatimustekijöillä viitataan työn fyysisiin, sosiaalisiin sekä organisatorisiin tekijöihin työssä, jotka vaativat jatkuvaa fyysistä tai henkistä (esimerkiksi kognitiivista tai emotionaalista) ponnistelua, ja ovat siten yhteydessä tiettyihin fyysisiin tai henkisiin seurauksiin. Tällaisia työn vaatimustekijöitä voivat olla esimerkiksi työtaakka, työn aikapaineet, epäsuotuisa työympäristö, roolikonfliktit tai emotionaalisesti kuormittavat ja haastavat asiakastilanteet. Työn vaatimustekijät eivät välttämättä aina ole negatiivisia, mutta ne voivat muuttua työn stressitekijöiksi, mikäli vaatimuksiin vastaaminen edellyttää työntekijältä kohtuutonta ja pitkäaikaista ponnistelua. (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001, 501; Schaufeli & Bakker 2004, 295–296; Bakker & Demerouti 2007, 312.)

Työn voimavaroilla puolestaan tarkoitetaan työn fyysisiä, henkisiä, sosiaalisia tai organisatorisia tekijöitä, jotka vähentävät työn vaatimustekijöiden vaikutusta, auttavat saavuttamaan työn tavoitteita sekä stimuloivat työntekijän kasvua, oppimista ja kehittymistä työssään. (Demerouti, Bakker, Nachreiner &

Schaufeli 2001, 501; Schaufeli & Bakker 2004, 295–296; Bakker & Demerouti 2007, 312.) Työn voimavarat voivat sijoittua työn eri tasoille. Organisatorisella tasolla vaikuttavia työn voimavaroja voivat olla esimerkiksi työn pysyvyys, palkkio ja uralla etenemisen mahdollisuudet. Työn sosiaalisella ja vuorovaikutuksellisella tasolla voimavaroja voivat olla muun muassa esimiehen ja työyhteisön tuki sekä ilmapiiri työyhteisössä. Työn käytännöllisemmällä tasoilla, kuten työjärjestelyiden ja työtehtävien tasolla, työn voimavaroja voivat olla esimerkiksi mahdollisuus osallistua päätöksentekoon, työn autonomia, työtehtävien monipuolisuus ja merkityksellisyys sekä palaute omasta työstä. (Bakker & Demerouti 2007, 312–313.)

Työn vaatimukseen ja voimavaroihin liittyy olennaisesti kaksi rinnakkaista hyvinvointiprosessia, joihin työn vaatimukset ja voimavarat myötävaikuttavat. Ensimmäisessä prosessissa, jota kutsutaan *energiapoluksi*, työn vaatimustekijät kuormittavat työntekijän psyykkisiä ja fyysisiä resursseja, mikä voi pitkään jatkessaan johtaa työuupumukseen ja heikentyneeseen terveyteen. Tämä puolestaan voi aiheuttaa laajemmassa mittakaavassa negatiivisia vaikutuksia myös organisaatiolle, esimerkiksi lisääntyneiden poissaolojen muodossa. Toisessa prosessissa, jota kutsutaan *motivaatiopoluksi*, työn voimavarat puolestaan kasvattavat motivoituneisuutta ja selittävät työn imua, joka voi edelleen johtaa muun muassa korkeampaan työhön sitoutuneisuuteen ja vähäisempiin aikomuksiin vetäytyä työstä, innokkuuteen sekä parempaan suorituskykyyn. Työn voimavarat voivat toimia sisäisen motivaation tavoin vahvistaen työntekijän kasvua, kehittymistä ja oppimista, tai ulkoisen motivaation tavoin edesauttaen työn tavoitteiden saavuttamista. (Demerouti ym. 2001, 502; Bakker & Demerouti 2007, 313; Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou 2007, 275; Hakanen 2005, 255–257.)

Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin mukaan työn voimavarat ja vaatimustekijät toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Työn voimavaroilla voidaan nähdä olevan ikään kuin puskuroiva vaikutus vaatimustekijöistä aiheutuvaan kuormitukseen. Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin mukaisesti useat eri voimavarat voivat toimia puskurina useille eri vaatimustekijöille. (Bakker & Demerouti 2007, 314.) Bakker, Demerouti ja Euwema (2005) tutkivat työn voimavarojen puskuroivaa vaikutusta työn vaatimustekijöihin ja työuupumukseen. Tutkimuksen mukaan työn korkeiden vaatimustekijöiden sekä vähäisten voimavarojen yhteisvaikutus vahvisti työuupumuksen ennustetta. Työn vaatimustekijät, kuten työtaakka, emotionaaliset ja fyysiset vaatimukset sekä työn ja vapaa-ajan sekoittuminen eivät kuitenkaan johtaneet kasvaneeseen työuupumuksen riskiin, mikäli työ sisälsi vaatimustekijöitä puskuroivia voimavaroja, kuten työn autonomisuutta sekä sosiaalista tukea ja palautetta tai hyvän suhteen omaan esimieheen.

Edellä kuvattua Bakkerin, Demeroutin ja Euweman (2005) tutkimuksen löydöstä tukee myös Demeroutin, Bakkerin, Nachreinerin ja Schaufelin (2001) tutkimus, jonka mukaan korkeat työn vaatimustekijät ennustivat työntekijöiden kokemusta lisääntyneestä uupumusasteisesta väsymyksestä, ja vähäiset työn voimavarat puolestaan ennustivat työntekijöiden kyynistynyttä asennetta työhön. Samanaikaisesti esiintyessään korkeat vaatimustekijät ja vähäiset voimavarat ennustivat työntekijöiden kokemusta sekä uupumusasteisesta väsymyksestä että kyynistyneestä asenteesta työhön. Tilanteen, jossa uupumusasteinen väsymys ja kyynistynyt asenne työtä kohtaan ovat läsnä samanaikaisesti, voidaan nähdä kuvastavan työuupumusta. (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001, 508.)

2.2 Työuupumus ja työn imu

Työuupumus (burnout) on tila, jossa pitkäkestoinen altistuminen yksilön voimavarat ylittävälle stressitekijöille johtaa äärimmäiseen psykologiseen kuormittuneisuuteen ja energiavarojen tyhjentymiseen. Työuupumuksen taustalla on usein ympäristön vaatimusten ja yksilön voimavarojen, tai ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien ja yksilön odotusten välillä vallitseva epätasapaino. (Kinnunen & Hättinen 2005, luku 2.2.) Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että työn vaatimustekijät ovat työuupumuksen ensisijaisia korrelaatteja (Hakanen, Ropponen, Schaufeli & De Witte 2019, 380). Työuupumuksen käsitteelle löytyy useita erilaisia määritelmiä. Yksi suosituimmista, ja erityisesti tieteellisissä psykologisissa tutkimuksissa käytetyin lähestymistapa työuupumukseen on Maslachin teoria vuodelta 1982, jonka mukaan työuupumus koostuu kolmesta ulottuvuudesta: uupumusasteisesta väsymyksestä, depersonalisaatiosta eli kyynistyneestä asennoitumisesta työhön sekä heikentyneestä ammatillisesta itsetunnosta. (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 402–403; Demerouti et al. 2001, 499–500; Kinnunen & Hättinen 2005, luku 2.2.)

Uupumusasteinen väsymys nähdään usein keskeisimpänä työuupumuksen ilmentymänä, ja usein ihmiset viittaavatkin uupumusasteisen väsymyksen kokemukseen kuvatessaan omakohtaisia tai muiden kokemuksia työuupumuksesta. Vaikka monesti työuupumuksen ensimmäisenä oireena ilmenevä uupumusasteinen väsymys onkin yksi merkittävä työuupumusoireyhtymän kriteeri, ei se kuitenkaan ole yksinään riittävä määrittämään työuupumusta. (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 402–403.) Uupumusasteista väsymystä seuraa usein kyynistynyt asennoituminen työhön, jota kutsutaan myös depersonalisaatioksi. Tällöin ihmi-

nen tyypillisesti etäännyttää itsensä työstään ja suhtautuu työhönsä välinpitämättömästi ja negatiivisesti. Uupumisen ja työhön kynnistymisen seurauksena voi seurata heikentyntä suoriutumista työstä, mikä puolestaan aiheuttaa heikentyntä ammatillista itsetuntoa, sisältäen riittämättömyyden ja kyvyttömyyden tunteita sekä negatiivisia arvioita omasta työssä suoriutumisesta. (Demerouti et. al. 2001, 499–500; Maslach, Shcaufeli & Leiter 2001, 399, 402–403; Kinnunen & Hättinen 2005, luku. 2.2.) Työuupumuksen käsite yhdistettiin alun perin ammatteihin, joissa työntekijät työskentelevät läheisesti ihmisten kanssa, kuten esimerkiksi hoitotyöhön, opetustyöhön sekä sosiaalityöhön, mutta sittemmin työuupumuksen on ymmärretty koskettavan laajemmin kaikkia töitä, ammattikunnasta riippumatta (Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker 2002).

Työhyvinvointia on pitkään tutkittu enimmäkseen negatiivisesta, pahoinvoinnin ja sairauksien näkökulmasta. 2000-luvun taitteessa alettiin kuitenkin kiinnittää yhä enenevässä määrin huomiota myös positiiviseen psykologiaan ja sitä kautta hyvinvointiin työssä. (ks. esim. Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris 2008; Hakanen 2005; Schaufeli ym. 2002.) Hakanen (2005, 27) kiteyttää ajatuksen siitä, että työhyvinvointi on enemmän kuin vain oireiden puuttumista, ja peräänkuuluttaa tarvetta kokonaisvaltaiselle tavalle hahmottaa työhyvinvointia. Schaufelin ja kumppaneiden (2002) kehittämä työhyvinvointikäsite *work engagement*, jonka Jari Hakanen on sittemmin suomentanut *työn imuksi*, kuvaa työhyvinvointia nimenomaan positiivisesta näkökulmasta (Hakanen 2005, 28).

Schaufeli kumppaneineen (2002, 74–75) määrittelee työn imun positiiviseksi ja kokonaisvaltaiseksi työhön liittyväksi tilaksi, jonka ominaispiirteitä ovat tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen. Työn imulla viitataan suh-

teellisen jatkuvaan ja kokonaisvaltaiseen tilaan, joka ei ole sidoksissa tiettyyn asiaan, tapahtumaan, yksilöön tai käyttäytymiseen. Työn imun yhteydessä tarmokkuudella tarkoitetaan energisyyttä ja halua panostaa työhönsä, sekä sinnikkyyttä ja halua ponnistella myös haasteiden edessä. Omistautumisella viitataan merkityksellisyyden, innokkuuden, inspiroitumisen, ylpeyden ja haasteellisuuden kokemuksiin työssä. Uppoutumista puolestaan luonnehditaan syvänä keskittymisen ja työhön paneutumisen tilana, joka tuottaa myös mielihyvää, minkä vuoksi aika tuntuu kulkevan siivillä ja työstä irrottautuminen saattaa olla hankalaa. (Schaufeli ym. 2002, 74–75; Hakanen 2011, 38–39.) Uppoutumisen voidaan nähdä muistuttavan flow-tilan kokemusta, mutta lyhyempikestoisen, tiettyyn tekemiseen liittyvän flow-tilan sijaan uppoutumisella työn imun yhteydessä viitataan suhteellisen pysyvään ja kokonaisvaltaiseen tilaan (Schaufeli ym. 2002, 74–75).

Työn imua on tutkittu myös työn vaatimustekijöiden ja voimavarojen mallin yhteydessä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että erinäisillä työn voimavaroilla (esim. työn kontrolli ja oppimismahdollisuudet) sekä henkilökohtaisilla voimavaroilla (esim. minäpystyvyyden tunne ja optimismi) on edesauttavia vaikutuksia työn imuun. Tutkimusten mukaan työn imu on hyväksi sekä työntekijöille että organisaatioille, sillä sen on tutkittu olevan yhteydessä muun muassa työntekijöiden parempaan psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen sekä parempaan työssä suoriutumiseen ja vähäisempään sairauspoissaolojen määrään. (Hakanen ym. 2019, 373, 380.)

Hakanen, Ropponen, Schaufeli ja De Witte (2019, 379–380) tutkivat työn imun esiintyvyyttä yksilötasolla laajamittaisessa 30 Euroopan maata kattavassa tutkimuksessaan. Tarkasteltaessa eri ammattialojen välisiä eroja havaittiin, että ihmisten parissa, kuten sosiaali- ja terveystalalla sekä kasvatusta ja koulutusalailla,

työskentelevät työntekijät raportoivat enemmän työn imun kokemuksia kuin muun tyyppisillä aloilla (esim. tuotanto- ja kuljetusalalla) työskentelevät henkilöt. Tutkimuksen mukaan ihmisten parissa työskentelevät saattavat kokea erityisen korkeaa työn imua työssään, sillä ihmisten kanssa työskenteleminen ja muiden auttaminen koetaan usein merkittävänä ja tärkeänä, jopa kutsumustyönä. Ihmisläheisillä aloilla, kuten sosiaali- ja terveysalalla sekä kasvatus- ja koulutusalailla, työ sisältää usein monia työn voimavaroja, kuten kykyjen ja taitojen moninaisuus, ammatillinen kehittyminen, hyvä työilmapiiri, välitön palautteen saaminen sekä kollegiaalinen tuki, jotka kaikki vaikuttavat työn imuun positiivisella tavalla. Lisäksi tarkasteltaessa työn imun esiintyvyyttä eri ammattikuntien välillä havaittiin, että johtajilla ja asiantuntijoilla ilmeni usein enemmän työn imua kuin niin sanotusti suorittavamman tason työntekijöillä. Tämän arveltiin johtuvan siitä, että johtajien, asiantuntijoiden ja muiden korkeasti koulutettujen työntekijöiden työ sisältää muita työntekijöitä todennäköisemmin monipuolisia voimavaroja, ja heillä on todennäköisesti paremmat mahdollisuudet ammentaa näitä voimavaroja työssään. (Hakanen ym. 2019, 379–380.) Seuraavassa alaluvussa keskityn tarkastelemaan työhyvinvointia nimenomaan johtajien näkökulmasta.

2.3 Vaatimustekijät ja voimavarat johtajien työssä

Työhyvinvointia määrittäviä tekijöitä koskevaa tutkimusta on nykyään olemassa runsaasti. Tutkimuksessa on keskitytty erityisesti työntekijän näkökulmaan, ja johtamisen osalta siihen, miten johtajan toiminta vaikuttaa työntekijän hyvinvointiin. Johtamisen laadun on tutkittu johdonmukaisesti ennustavan työntekijöiden työhyvinvoinnin tilaa (ks. esim. Arnold ym. 2007; Elo ym. 2014). Sen sijaan joh-

tajien omaan hyvinvointiin on kiinnitetty huomattavasti vähemmän tutkimuksellista huomiota (Byrne, Barling & Dupré 2013a, 93; Byrne ym. 2013b, 344–345). Tämä on merkittävä puute olettaen, että johtajien oma työhyvinvointi voi vaikuttaa keskeisellä tavalla johtamisen laatuun (Byrne ym. 2013b).

Johtajien työn vaatimus- ja voimavaratekijöitä on tutkittu myös Suomessa. Tarvaisen, Kinnusen, Feldtin, Maunon ja Mäkikankaan (2005) tutkimuksessa tarkasteltiin suomalaisten johtajien työn vaatimus- ja voimavaratekijöiden lisäksi sitä, ilmeneekö tekijöissä eroavaisuuksia johtotason ja sukupuolen välillä. Kyseilytutkimukseen osallistui yli tuhat nais- ja miesjohtajaa sekä alimmalta johtotasolta, keskijohdosta että ylimmästä johdosta (Tarvainen ym. 2005). Oman tutkimukseni kannalta erot nais- ja miesjohtajien välillä eivät tässä tapauksessa ole relevantteja, sillä tutkimukseni aineistosta ei käy ilmi, ovatko ryhmähaastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen johtajat naisia vai miehiä. Tästä syystä rajaan sukupuolen perusteella vertailut erot ulkopuolelle Tarvaisen ja kumppaneiden (2005) tutkimuksen tuloksia käsitellessäni.

Tarvaisen ja kumppaneiden (2005) tutkimuksessa esitellyt johtotasojen väliset erot sen sijaan olivat oman tutkimukseni kannalta relevanttia tietoa. Tarvainen ja muut (2005) ovat tutkimuksessaan määritelleet johtotason siten, että ylimmän tason johtoon kuuluvat ne johtajat, joille raportoivat pääasiassa keskijohdossa toimivat johtajat. Keskijohtoon puolestaan kuuluvat ne johtajat, joille raportoivat alimman tason johtajat. Alimman, eli operatiivisen, tason johtajiksi on määritelty ne johtajat, joille ei-johtotason henkilöt, eli muut työntekijät, raportoivat. Omaan tutkimukseeni peilaten varhaiskasvatuksen johtajat voitaisiin siis tämän määrittelyn perusteella sijoittaa alimman eli operatiivisen tason johtajien joukkoon, sillä heille raportoivat useimmiten varhaiskasvatusyksikössä toimivat ei-

johtotason työntekijät (pl. apulais- ja varajohtajat). Tarkastelen siis Tarvaisen ja kumppaneiden (2005) tutkimuksen tuloksia erityisesti operatiivisen tason johdon näkökulmasta, sillä kyseiset tulokset ovat peilattavissa myös omaan tutkimukseeni varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijöistä.

Tarvaisen ja muiden (2005) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tutkituista johtajan työn vaatimustekijöistä (johtaminen, rooliepäselvyydet, työn määrällinen ylikuormitus, henkilökohtainen vastuu ja työpaikan ihmissuhdeongelmat) kuormittivat eri johtotason edustajia eniten. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin mitkä tutkituista työn voimavaroista (työn hallinta, johtaminen ja työpaikan ilmapiiri) koettiin eri johtotason edustajien toimesta eniten tyydytystä tuottaviksi. Tulosten mukaan johtajat kokivat työn määrän tutkituista vaatimuksista kuormittavimmaksi. Johtotasoittain tarkasteltuna keskijohto ja alin johto kokivat työn määrän kuormittavampana kuin ylin johto. Toiseksi kuormittavampana tekijänä heti työmäärän jälkeen koettiin henkilökohtaisen vastuun kuormittavuus, josta ylimmän johdon edustajat kokivat alemman johdon edustajia enemmän kuormitusta. Rooliepäselvyydet sekä työpaikan ihmissuhdeongelmat puolestaan kuormittivat alimman- ja keskijohdon johtajia enemmän kuin ylimmän johdon edustajia. Tutkituista työn vaatimuksista vähiten kuormittavaksi johtajat kokivat johtamisen kuormittavuuden, jonka osalta ei myöskään havaittu eroja eri johtotasojen välillä. (Tarvainen ym. 2005.)

Työn voimavaroista eniten tyydytystä johtamistyössä tuotti työn hallinta. Johtotasoittain tarkasteltuna ylimmän tason ja keskijohdon johtajat kokivat työn hallinnan alemman johdon edustajia tyydyttävämmäksi. Myös johtaminen tuotti ylemmän tason johtajille alemman johdon edustajia enemmän tyydytystä. Työpaikan ilmapiiri puolestaan tuotti johtajille enemmän tyydytystä kuin johtaminen,

ja myös sen ylin johto arvioi tyydyttävämmäksi kuin alimman johdon edustajat. (Tarvainen ym. 2005.)

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa tutkitut työn vaatimustekijät aiheuttivat kuormitusta vähiten ylimmässä johdossa, sillä ylimmän johdon edustajat kokivat vähiten työn ylikuormitusta, rooliepäselvyyksiä ja ihmissuhdekuormitusta. Henkilökohtainen vastuu kuitenkin korostui ylimmässä johdossa kuormitusta aiheuttavana osa-alueena. Tutkimuksen mukaan ylimmän johdon edustajat kokivat myös eniten tyydytystä tutkituista voimavaroista, eli työn hallinnasta, johtamisen palkitsevuudesta sekä hyvästä työilmapiiristä. Tutkimuksen tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten valossa luotua näkemystä siitä, että ylimmän johdon edustajat kokevat työnsä myönteisempänä kuin muiden johtotasojen edustajat. Heidän työnsä on palkitsevaa, sillä se sisältää runsaasti tyydytystä tuottavia voimavaroja. (Tarvainen ym. 2005.) Sen sijaan Tarvainen ja kumppanit (2005) ilmaisevat huolensa alimman eli operatiivisen tason johtajista. Tutkittujen vaatimustekijöiden kuormittavuus korostui erityisesti alimmassa johdossa, minkä lisäksi alimman johdon edustajat kokivat vähiten tyydytystä tutkituista työn voimavaroista.

Ahtilinna, Feldt, Kinnunen ja Mäkikangas (2007) tutkivat työn vaatimusten ja voimavarojen sekä pystyvyysuskon yhteyttä työn imuun suomalaisilla johtajilla. Tulosten mukaan johtajat kokivat työssään korkeaa työn imun taso. Tutkittujen työn voimavarojen (työn hallinta, työn varmuus ja organisaation tuki) todettiin olevan positiivisessa yhteydessä työn imuun. Tutkitut työn vaatimustekijät (esimies-työn vaativuus ja rooliepäselvyydet) puolestaan olivat kielteisessä yhteydessä työn imun kokemukseen. Toisin sanottuna, mitä paremmat voimavarat, sitä korkeampi työn imun taso, ja mitä kuormittavampi ja vaativampi työ, sitä matalammaksi työn imun taso koettiin. Ahtilinnan ja kumppaneiden (2007) tutkimuksen

mukaan korkea pystyvyysusko oli niin ikään yhteydessä korkeaan työn imuun. Pystyvyysuskolla (engl. *self efficacy*) tarkoitetaan yksinkertaistettuna yksilön kokemusta omista kyvyistään vastata haasteisiin ja saavuttaa tavoitteet (Wood & Bandura 1989, 408). Ahtilinnan ja kumppaneiden (2007) tutkimuksen tulokset osoittivat johtajien kokeman korkean pystyvyysuskon, eli luottamuksen omiin kykyihinsä tavoitteiden saavuttamiseksi, edistävän työn imun kokemusta. Pystyvyysuskon voidaan tutkimuksen tulosten mukaan päätellä olevan merkittävä voimavarakijä johtajan työssä, sillä se suojaa työn vaatimustekijöiden kielteisiltä vaikutuksilta ja edistää työn imun kokemusta silloin kun johtajan työ on erityisen vaativaa (Ahtilinna ym. 2007, 243–255).

Kaiken kaikkiaan johtotehtävissä toimivien työtilanne näyttäytyy Tarvaisen ja kumppaneiden (2005) sekä Ahtilinnan ja kumppaneiden (2007) tutkimusten valossa melko myönteisenä, sillä molempien tutkimusten tulosten mukaan johtajien työssä arvioitiin kaiken kaikkiaan olevan enemmän voimavarakijöitä kuin vaatimustekijöitä. Tarvainen ja muut (2005) pitävät tätä hyvänä lähtökohtana myös johtajien työhyvinvoinnille, sillä työn vaatimusten ja voimavarojen mallin mukaisesti voimavarat tukevat työhyvinvointia. Vaikkakin alimmalla johtotasolla vaatimukset arvioitiin keskimäärin vain vähän tai jonkin verran kuormittaviksi, ja voimavarat puolestaan keskimäärin jonkin verran tai melko paljon tyydytystä tuottaviksi, peräänkuuluttavat Tarvainen ja muut (2005) kuitenkin katseen suuntaamista alimpaan eli operatiiviseen johtoon, jonka tilanne työn vaatimustekijöiden ja voimavarojen suhteen oli tutkimustulosten valossa heikoin. Tähän tärkeään Tarvaisen ja kumppaneiden (2005) tutkimukseen peilaten voidaan siis päätellä, että operatiivisen tason johtajien, kuten tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen

johtajien, työn kuormittavuuteen sekä voimavaroihin on syytä kiinnittää yhä tarkempaa huomiota. Tarkastellakseen varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimuksia ja voimavaroja, on tärkeä ymmärtää, millaisista tehtäväalueista varhaiskasvatuksen johtajien työnkuva koostuu. Seuraavassa alaluvussa esittelen varhaiskasvatuksen johtajuutta sekä varhaiskasvatuksen johtajien tehtäväkenttää.

2.4 Varhaiskasvatuksen johtajuus

Suomen varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 25 §) säädetään, että päiväkodilla tulee olla toiminnasta vastaava johtaja. Päiväkodin toiminnasta vastaavan johtajan tehtävässä edellytetyt kelpoisuusvaatimuksia ovat kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään sekä vähintään kasvatustieteen maisterintutkinto ja riittävä johtamistaito (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 31 §). Varhaiskasvatuksen johtajuudelle ei kuitenkaan ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, ja alan tutkimusten ja kirjoitusten keskuudessa esiintyykin monenlaisia teoreettisia diskursseja johtajuudesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksen johtajuutta voidaan luonnehtia muun muassa dynaamisena tukena varhaiskasvatuksen organisaatioille, jonka tarkoituksena on saavuttaa varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet sekä täyttää sille määritellyt ydintoiminnot. Se voidaan myös nähdä yhteisenä oppimisen prosessina, jossa ovat osallisena kaikki varhaiskasvatusorganisaatioon kuuluvat henkilöt, kuten lapset, vanhemmat ja työntekijät. (Hujala, Waniganayake & Rodd 2013, 15–16.)

Varhaiskasvatuksen johtajan tehtävänkuvaa on pyritty jäsentämään sekä tutkimuksellisella kentällä (ks. esim. Hujala 2004; Nivala 1999) että muun muassa järjestötasolla (ks. esim. OAJ 2017). Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perus-

teissa 2018 on kuvattu päiväkodin johtajan työnkuvaa ihmisten ja työyhteisön johtamisen, sekä yhteisen toiminnan tavoitteiden ja visioiden johtamisen näkökulmista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 mukaan päiväkodin johtajan tulee luoda rakenteita ammatilliseen keskusteluun ja siten edistää osallistavaa toimintakulttuuria, rohkaista työyhteisöä yhteisen toimintakulttuurin innovoimisessa ja kehittämisessä sekä tukea osaamisen kehittämistä ja jakamista oppivassa yhteisössä. Lisäksi johtajan tulee huolehtia yhteisen toiminta-ajatuksen, toiminnan tavoitteiden sekä yhteisten työkäytäntöjen näkyväksi tekemisestä käytännössä. Johtajan tulee vastata myös näiden yhteisten työkäytäntöjen säännöllisestä havainnoinnista ja arvioinnista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29.)

Päiväkodin johtajan työn voidaan nähdä koostuvan eri työn osa-alueista. Nivala (1999, 22–25) määrittelee väitöstutkimuksessaan päiväkodin johtajuuden käsitteitä, joita voidaan tarkastella päiväkodin johtajan työn osa-alueina. Näitä työn osa-alueita ovat johtajuus, päivittäisjohtaminen, hallintotyö, pedagoginen johtaminen sekä palvelujohtaminen. Yhtenä päiväkodin johtajan työn osa-alueena voidaan pitää johtamisen kokonaisuutta laajassa merkityksessään, sisältäen sekä tässä hetkessä tapahtuvan johtamisen että tulevaisuuteen suuntaavan ja organisaation visiota vahvistavan johtamisen. Päivittäisjohtamisella puolestaan viitataan tehtäviin, jotka pitävät sisällään päivittäisiä ja konkreettisia, asioiden ja ihmisten johtamiseen liittyviä tehtäviä. Hallintotyö on päivittäisjohtamisen lisäksi niin ikään konkreettista johtamistyötä, jolla viitataan tehtäviin, jotka liittyvät päiväkodin toimintaan osana laajempaa organisaatiota, kuten esimerkiksi kuntaa. Hallintotyössä merkittävässä roolissa ovat esimerkiksi ylemmällä tasolla tehdyt päätökset resursoinnista, organisaation toiminnan järjestämisestä sekä niiden

seurannasta. Pedagogisen johtamisen ja palvelujohtamisen voidaan puolestaan katsoa koostuvan muun muassa varhaiskasvatuksen substanssialueen kehittämisestä, visioiden luomisesta ja työmenetelmien kehittamisestä. Edellä kuvatut työn osa-alueet ovat kaikki yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi pedagoginen johtaminen voi pitää sisällään myös päivittäisjohtamiseen luettavia toimintoja, kuten pedagogisten palaverien organisointia. (Nivala 1999, 22–25.) Myös Hujala ja Eskelinen (2013, 213) kiteyttävät suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeiset johtajuustehtävät samansuuntaisesti pedagogiikan johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen sekä päivittäisjohtamiseen liittyviin tehtäviin.

Karila (2001, 31–35) kuvaa päiväkodin johtajan työnkuvaa ja työtehtäviä viitenä osa-alueena, joita ovat hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden johtaminen, palveluorganisaation johtaminen, työorganisaation johtaminen, osaamisen johtaminen sekä varhaiskasvatuksen ja päivähoiton asiantuntijana toimiminen. Hujalan (2004) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajien keskeisimpinä tehtävinä mikrotasolla nähtiin kasvatuksen ja hoidon valvonta sekä henkilöstöhallinnolliset asiat ja varhaiskasvatuksen henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen. Varhaiskasvatuksen johtajien vastuualueina nähtiin myös varhaiskasvatussyksikön ja sen henkilöstön tuki ja motivointi, päätöksenteko sekä varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja ydintehtävän edistäminen. (Hujala 2004, 60–61.)

Johtajan työn vaatimustekijöistä ja voimavaroista ei ole juuri aiempaa tutkimusta nimenomaisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa. Aubrey (2011, 97) esittelee varhaiskasvatuksen johtajuutta koskevassa teoksessaan Bloomin (2000) toteuttamat haastattelut, joissa yhdeksän varhaiskasvatuksen johtajaa identifioivat haastavimpia ja helpoimpia tehtäviä työssään. Näiden johtajien mukaan mui-

den aikuisten kanssa työskentely oli usein helppoa ja mukavaa, mutta siitä huolimatta erityisesti oman organisaation henkilöstön kanssa työskenteleminen määritettiin haastavimpana osa-alueena heidän työssään.

Varhaiskasvatuksen johtajilla on keskeinen asema laadukkaan varhaiskasvatuksen, päiväkotien organisaatiokulttuurin sekä henkilöstön kehittymisen näkökulmasta. Tästä syystä onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksen johtajat saavat jatkuvaa tukea johtajuutensa kehittämiseksi, esimerkiksi mentoroinnin kautta. (Aubrey 2011, 98.) Seuraavassa luvussa avaan tarkemmin mentoroinnin ja vertaisryhmämentoroinnin käsitteitä sekä mentoroinnin vaikutuksia työn voimavarojen vahvistajana.

3 MENTOROINTI

3.1 *Mentoroinnin määrittelyä*

Mentorointi on perinteikäs oppimisen ja kehittämisen keino, jonka juuret ulottuvat vuosituhansien taakse. Mentoroinnilla tarkoitetaan perinteisesti toimintaa, jossa kokeneempi mentori ohjaa ja opastaa kokemattomampaa mentoroitavaa eli *aktoria*, tavoitteena aktorin oppiminen ja kehittyminen. Alun perin mentorointia on pidetty hyvänä keinona siirtää ja välittää tietoa sekä osaamista eteenpäin henkilöiltä ja sukupolvilta toisille, mistä esimerkkinä toimii perinteinen mestarin ja oppipojan välinen vuorovaikutussuhde. Mentorikeskeisen näkökulman mukaisesti vanhempi ja kokeneempi mentori siirtää osaamistaan ja tietouttaan nuoremmalle ja kokemattommalle mentoroitavalle, joka tällöin on ikään kuin passiivisena tiedon kohteena. Tätä perinteistä, mentorikeskeistä näkökulmaa voidaan kuitenkin nykytiedon valossa pitää melko vanhanaikaisena. (Kupias & Salo 2014, luku 1.)

Oppimis- ja kehittymiskäsitysten sekä työelämän muuttuessa on alettu tarkastella asiaa enemmän mentoroitavan eli aktorin näkökulmasta. Aktori nähdään aktiivisena toimijana, jonka oma toiminta, ymmärrys, kiinnostuksen kohteet sekä tavoitteet mentoroinnille ovat hänen oppimisensa ja kehittymisensä keskiössä. Mentorin rooli nähdään ikään kuin aktorin oppimisprosessin ohjaajana, jossa mentori tukee aktoria tämän kehittämisessä keskustelun ja kuuntelun avulla. Tästä syystä myös käsite aktori on yleistynyt mentorointia koskevassa kirjallisuudessa.

nessa, sillä sen voidaan katsoa korostavan mentoroinnin kohteena olevan henkilön oman toimijuuden ja aktiivisuuden merkitystä paremmin kuin muut käytössä olleet käsitteet, kuten mentoroitava tai noviisi. (Kupias & Salo 2014, luku 1.) Samasta syystä käytän myös itse omassa tutkimuksessani mentoroinnin kohteena olevasta henkilöstä nimitystä aktori.

Vaikka mentoroinnin määritelmä on ajan saatossa muovaantunut mentori-keskeisestä aktoreiden näkökulmaa huomioivammaksi, on taustalla kuitenkin säilynyt ydinajatus siitä, että mentoroinnin perustana on kehitykseen ja oppimiseen tähtäävä luottamuksellinen vuorovaikutussuhde mentorin ja aktorin välillä, jota toteutetaan työn ja uran kontekstissa. Tämä taustalla vaikuttava ydinajatus erottaa mentoroinnin muista oppimiseen ja kehitykseen liittyvistä vuorovaikutussuhteista. (Kupias & Salo 2014, luku 1; Kram & Ragins 2007, 5.) Myös Juusela (2006) ja Leskelä (2006) yhtyvät ajatukseen mentoroinnin vuorovaikutuksellisen ulottuvuuden merkityksestä. Mentorointi perustuu yleensä melko pitkäaikaiselle kahdenkeskiselle tai ryhmämuotoiselle vuorovaikutussuhteelle, jonka keskiössä on osapuolten välinen luottamus, avoimuus, arvostus ja keskinäinen tasa-arvo (Leskelä 2006, 164–179; Juusela 2006, 5–8). Vuorovaikutuksellisen suhteen korostuminen on myös yksi keskeisimmistä ominaispiirteistä, joka erottaa mentoroinnin muista, enemmän ammatilliselle suhteelle pohjautuvista ohjausmuodoista, kuten esimerkiksi työnohjauksesta, tuutoroinnista ja coachingista, joita osittain käytetään myös mentoroinnin lähikäsitteinä (Juusela 2006, 5).

Mentoroinnin päämääränä ja tärkeimpinä kulmakivinä voidaan pitää mentoriin osallistuvien henkilöiden elinikäistä oppimista, oppimisen ja oman itsensä reflektointia sekä osaamisen, kokemuksen ja näkemyksen välittämistä (Juusela 2006, 8; Mullen 2012, 9). Mentoroinnin voidaan nähdä olevan laadultaan myös

ammattillista osaamista korostavan kompetenssimallin sekä ammattikäytäntöä korostavan reflektiivisen mallin mukaisia. Kompetenssimallin mukaisesti mento-
rointi korostaa työssä oppimista ja reflektiivisenä mallina puolestaan reflektiota,
jolloin työskentelytapa muistuttaa valmentamista, jossa aktoria pyritään mentorin
toimesta ohjaamaan reflektointiin tai itsenäiseen arviointiin. Tavoitteena on, että
aktori kehittäisi omaa persoonallista osaamistaan, eikä ainoastaan osaisi toimia
mentorinsa kaltaisesti. (Onnismaa 2007, 86, 88.) Myös Karila ja Kupila (2010)
korostavat aktorin omaa vastuuta tekemistään valinnoista ja päätöksistä. Mento-
rointi ei merkitse niin sanotusti kaikkietävää asiantuntijuutta, jossa mentori siir-
tää aktorille valmista tietoa ja antaa valmiita ratkaisuja sekä suoria ohjeita, joiden
mukaan toimia. Aktorin tulee kyetä ottamaan vastuu omasta oppimisestaan ja
kehittymisestään sekä tehdä omat ratkaisunsa valintojen ja päätösten suhteen.
Mentorin tehtävänä on tukea aktorin omaa ajattelua, auttaa oivaltamaan asioita
itse ja löytämään uusia näkökulmia sekä kannustaa itsenäiseen päätöksente-
koon ja ongelmanratkaisuun. (Karila & Kupila 2010, 20; Juusela 2006, 8.)

Mentorointi voidaan nähdä hyödyllisenä ja oppimista tukevana prosessina
kaikille mentoroinnin osapuolille; sekä aktoreille että mentoreille. Mentorointi-
suhde nähdäänkin usein vuorovaikutteisena; mentoroinnissa myös kehittyjä voi
ohjata ja ohjaaja kehittyä. (Karila & Kupila 2010, 17; Leskelä 2006, 171.) Yhtenä
mentoroinnin tärkeimmistä tehtävistä voidaankin pitää sekä aktorin että mentorin
urakehityksen ja psykososiaalisen kehityksen edistämistä (Kram 1983, 613–614;
Mullen 2012, 8). Mentoroinnin urakehitystä tukevien ominaisuuksien myötä aktori
pääsee oppimaan ja ammentamaan syvemmin työelämästä sekä saa mahdolli-
suuksia kehittymiseen. Mentori puolestaan saa vahvistusta ja tukea omalle osaa-

miselleen voidessaan tukea ja ohjata kollegaa työelämässä. Mentoroinnin psykososiaalista kehitystä tukevat ominaisuudet edesauttavat kompetenssin ja minäpystyvyyden kokemuksen, itseluottamuksen ja identiteetin sekä ammatillisen tehokkuuden kehittymistä. (Kram 1983, 613–614.)

Mentoroinnilla voidaan nähdä olevan aktorin ja mentorin näkökulmien lisäksi hyödyllisiä vaikutuksia myös organisaatiolle. Mentorointi on muun muassa tehokas tapa välittää kokemukseen perustuvaa hiljaista tietoa organisaation sisällä, ja täten varmistaa työntekijöiden arvokkaan tietotaidon säilyminen organisaation keskuudessa. (Juusela 2006, 6–7; Leskelä 2006, 164; Leskelä 2007, 155.) Mentoroinnin avulla voidaan kehittää työntekijöiden osaamista tehokkaasti sekä löytää joukosta myös piileviä lahjakkuuksia ja kykyjä. Mentoroinnissa mukana olevat osapuolet saavat mentoroinnin kautta kehittymisen ja onnistumisen kokemuksia, mikä osaltaan motivoi työntekoon, lisää työhön ja organisaatioon sitoutumista sekä vähentää vaihtuvuutta. Lisäksi mentoroinnin avulla voidaan rakentaa organisaation yhteistä arvopohjaa ja organisaatiokulttuuria. Mentoroinnin hyödyt organisaatiolle voidaan kiteyttääkin seuraavasti: kun yksilöt kehittyvät, organisaatio kehittyy. (Juusela 2006, 14–16.)

Kuten aiemmin on mainittu, perinteisessä merkityksessään mentoroinnin käsite viittaa useimmiten kahden väliseen ohjaukseen, jossa kokeneempi työntekijä ohjaa ja opastaa kokemattomampaa työntekijää (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 49). Mentorointia voidaan kuitenkin toteuttaa perinteisen kahdenvälisen mentoroinnin lisäksi myös muissa muodoissa. Seuraavassa alaluvussa käsittelemme niistä yhtä, tämän tutkimuksen kannalta erityisen keskeistä *vertaisryhmämentorointia*.

3.2 Vertaisryhmämentorointi

Viitekehyksenä tämän tutkimuksen aineiston alkuperäislähteessä, *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa* -hankkeessa, kehitetylle ja toteutetulle mentoroinnille on toiminut vertaisryhmämentoroinnin käsite (engl. *peer group mentoring*). Mentorointiin liitetään nykyisin yhä useaimmin vuorovaikutteisuutta, kollegiaalisuutta sekä yhteistoiminnallisuutta. Vuorovaikutteisuuden korostuminen on johtanut osaltaan siihen, että perinteisen kahdenvälisen mentoroinnin lisäksi mentorointia sovelletaan aiempaa enemmän myös ryhmien toimintaan, minkä myötä nykyään puhutaankin yhä useammin vertaisryhmämentoroinnista. (Heikkinen ym. 2010, 20–22.)

Suomessa vertaisryhmämentoroinnin käsite on muotoutunut 2000-luvun aikana, pohjaten kansalliseen ja eurooppalaiseen kehittämistyöhön sekä kansainvälisten opettajankouluttajien ja tutkijoiden väliseen tutkimusyhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Osaltaan vertaisryhmämentoroinnin kehittymiseen ovat vaikuttaneet myös yliopistojen yhdessä toteuttamat kehittämis- ja tutkimushankkeet, joiden taustalla ovat vaikuttaneet näkemykset konstruktivistisesta työssä oppimisestä sekä ammatillisen identiteetin rakentumisesta narratiivisesti. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 41.)

Perinteisestä kahdenvälisestä, mestari-kisälli -asetelmaan pohjautuvasta klassisesta mentoroinnista poiketen vertaisryhmämentoroinnille ominaista on nimensä mukaisesti ryhmämuotoinen toteutus sekä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuminen (Heikkinen ym. 2010; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012a). Ryhmämuotoisessa mentoroinnissa korostuvia ulottuvuuksia ovat muun

muassa roolimallina toimiminen, kuuluvuuden tunne ja mukaan ottaminen, verkottuminen sekä psykososiaalinen tuki (Juusela 2006, 10–11). Ryhmämuotoista mentorointia pidetään myös ajallisesti sekä taloudellisesti tehokkaana mentoroinnin muotona. Ryhmämuotoisen mentoroinnin organisointi on joustavaa ja aikaa sekä kustannuksia säästävää, kun yksi henkilö voi mentoroida useampaa henkilöä samaan aikaan. (Heikkinen ym. 2010, 41; Juusela 2006, 11.) Ryhmämuotoisen mentorointi tarjoaa myös mahdollisuuksia laajempaan sosiaaliseen oppimiseen sekä monipuolisempiin näkökulmiin (Heikkinen ym. 2010, 41). Vertaisryhmämentoroinnin vahvuutena ovat myös osallistujien samantyyppiset taustat ja tilanteet, jotka mahdollistavat vertaisiin samaistumisen, minkä kautta vertaisryhmämentoroinnin avulla voidaan tukea myös työssä jaksamista (Juusela 2006, 16).

Ryhmämuotoisen toteutuksen lisäksi vertaisryhmämentoroinnille ominaista on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppijan omat kokemukset ja käsitykset ovat oppimisprosessin keskiössä. Konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti ymmärrys muodostuu tiedon konstruointina oppijan omista lähtökohdista, pohjautuen aiempaan ymmärrykseen. Erilaisten käsitysten kohtaaminen ja ennakkokäsitysten koetteleminen muovaavat oppijan käsityksiä ja kokemuksia, minkä myötä oppimista tapahtuu. (Heikkinen ym. 2010, 45–53; Leskelä 2006, 169.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen korostumisen myötä vertaisryhmämentoroinnille luontaista on vuorovaikutteisuus sekä dialogi ja keskustelunomaisuus. Dialogisuutta pidetäänkin yhtenä vertaisryhmämentoroinnin peruslähtökohtana, ja tärkeää on, että kaikki mentoroinnin osapuolet käyvät aiempien käsitystensä ja kokemustensa pohjalta keskustelua, jonka myötä ammatillista tietoa

ja osaamista rakennetaan yhteisesti. Vertaisryhmämentoroinnissa työssä tarvittavien tietojen ja taitojen oppimisen perustana ovat omat aikaisemmat käsitykset ja kokemukset sekä niiden pohjalta käyty, usein epämuodollinenkin, keskustelu. Vertaisryhmämentorointi perustuu ajatukselle, jonka mukaan identiteetti rakentuu jatkuvasti uudistuvien minäkertomusten ja itseilmaisujen välityksellä, jakamalla kokemuksia työstä ja elämästä yhteisesti muiden kanssa. Vertaisryhmämentoroinnille ominaista on myös ajatus siitä, että kaikki mentoroinnin osapuolet oppivat yhteisessä prosessissa, mikä eroaa huomattavasti perinteisestä mentorointinäkökymyksestä, jonka mukaan kokeneempi osapuoli siirtää omaa osaamistaan kokemattomammalle osapuolelle. Vertaisryhmämentorointi pohjautuu ajatukselle vastavuoroisuudesta, jossa kaikilla mentoroinnin osapuolilla on jotakin annettavaa toisilleen. (Heikkinen ym. 2010, 13, 45–53; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012b.) Mentorointi ei siis ole hyödyllistä ainoastaan nuorille ja kokemattomille, sillä useat tutkimukset ovat osoittaneet, että kokeneetkin työntekijät hyötyvät mentoroinnista ja voivat löytää uusia näkökulmia työhönsä mentoroinnin avulla (Heikkinen ym. 2012a, 47).

Vertaisryhmämentorointi on Suomessa valjastettu käyttöön erityisesti kasvatusta- ja opetusalailla. Hyvänä esimerkkinä tästä voidaan pitää esimerkiksi vuosina 2008–2010 toteutettua Opetushallituksen ja Työsuojelurahaston rahoittamaa Verme-hanketta, jota jatkettiin Osaava Verme -vertaisryhmämentorointikoulutuksen muodossa vuosina 2010–2019, osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Osaava-ohjelmaa (Heikkinen ym. 2012a). Vuosina 2017–2019 toteutettu Verme2-hanke jatkoi vuosikymmenen alussa käynnistettyä vertaisryhmämentoroinnin kehittämistyötä. Hankkeiden myötä muodostuneeseen Verme-ver-

kostoon ovat kuuluneet kaikki opettajankoulutusta tarjoavat suomalaiset yliopistot sekä ammatilliset korkeakoulut. Hankkeen avulla opetusalan vertaisryhmämentorointitoimintaa on kehitetty ja toteutettu valtakunnallisesti, ja kokemukset siitä ovat olleet myönteisiä. Vertaisryhmämentoroinnin on yli kymmenen vuoden tutkimus- ja kehittämistyön myötä todettu olevan joustava ja toimiva menetelmä, jonka kautta on mahdollista tukea työhyvinvointia ja käytännön osaamista. (Pennanen, Markkanen & Heikkinen 2019.) Vertaisryhmämentorointia on alettu soveltaa ja tutkia myös varhaiskasvatuksen alalla (ks. esim. Kupila, Ukkonen-Mikkola & Rantala 2017; Kupila & Karila 2018; Onnismaa ym. 2016). Myös tämä tutkimus on tehty osana Tampereen yliopistossa toteutettua opetus- ja kulttuuriministeriön Opettajankoulutusfoorumien rahoittamaa ja käynnistämää kärkihanketta, jonka tavoitteena on selvittää vertaismentoroinnin mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen alan ammattilaisten tukemisessa. *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa* -hanketta ja tämän tutkimuksen lähtökohtia kuvailen tarkemmin luvussa 6.

3.3 Mentorointi työn voimavarojen vahvistajana

Kuten aiemmin on mainittu, mentorointia on käytetty maailmanlaajuisesti ammatillisen kehityksen metodina sekä kasvatus- ja koulutusaloilla että myös muilla aloilla. Suomessa erityisesti vertaisryhmämentorointi on yleistynyt etenkin kasvatus- ja koulutusaloilla, ja sen avulla on pyritty edistämään opettajien sekä muun kasvatus- ja koulutusalan henkilöstön ammatillista kehitystä. Vertaisryhmämentorointia on sovellettu erityisesti perus- ja toisen asteen opetussektorilla, mutta se on yleistynyt myös varhaiskasvatuksen sekä korkeakoulutuksen aloilla. (Tynjälä, Pennanen, Markkanen, Heikkinen 2019.)

Koska mentorointi, ja etenkin vertaisryhmämentorointi, menetelminä ovat vallanneet jalansijaa kasvatus- ja koulutussektorilla, on mentoroinnin positiivisia vaikutuksia tutkittu runsaasti kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa. Tutkimuksen kohteena ovat olleet erityisesti opettajat eri koulutussektoreilla. Mentoroinnin positiivisia vaikutuksia johtajien työhön, sekä yleisesti että kasvatusalan kontekstissa, on puolestaan tutkittu vähemmän. Opettajien ja muun kasvatusalan henkilöstön kokemukset mentoroinnin vaikutuksista ovat kuitenkin omasta näkökulmastani sovellettavissa myös tämän tutkimuksen kohteena oleviin varhaiskasvatuksen johtajiin, sillä työn ominaisuudet kasvatus- ja opetussektorin tehtävissä vaikuttaisivat olevan osittain samansuuntaisia. Tällöin voidaan esittää hypoteesi siitä, että mentoroinnilla voitaisiin nähdä olevan samansuuntaisia vaikutuksia varhaiskasvatuksen johtajien työhön kuin esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien työhönkin, vaikkakin varhaiskasvatuksen johtajan kannalta olennaisen johtamistyön mukanaan tuomat aspektit jäävätkin uupumaan aiemmista, opettajiin kohdistuvista tutkimuksista.

Mentoroinnilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia opettajien psyykkiseen hyvinvointiin työssä. Mentoroinnin on koettu vähentävän stressiä, minkä osaltaan nähtiin edistävän selviytymiskeinoja (engl. *coping*) työssä. (Hiltula ym. 2012, 64–65, 69.) Selviytymiskeinoilla viitataan tyypillisesti ihmisen jatkuvasti muuttuviin kognitiivisiin tai toimintaan suuntautuneisiin pyrkimyksiin käsitellä ihmisen voimavaroja kuluttavia tai ylittäviä ulkoisia tai sisäisiä vaatimuksia, esimerkiksi vähentämällä, minimoimalla, hallitsemalla tai sietämällä niitä (Lazarus & Folkman 1984).

Alan tutkijat vaikuttavat olevan yksimielisiä siitä, että yksi mentoroinnin keskeisimpiä tavoitteita on kehittymisen mahdollistaminen ja edesauttaminen, sekä ammatillisessa että henkilökohtaisessa mielessä. Yksi mentoroinnin tutkituista positiivisista vaikutuksista onkin ammatti-identiteetin vahvistuminen sekä ammatillinen kehittyminen. Tutkittaessa mentoroinnin vaikutuksia opettajien kehittymiseen havaittiin, että ehdoton enemmistö mentorointiin osallistuneista tutkittavista opettajista koki vertaisryhmämentoroinnin vahvistaneen heidän ammatti-identiteettiänsä sekä ammatillista kehittymistään (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Gijbels 2015). Samansuuntaisia kokemuksia havaittiin myös Onnismaan ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa, jossa varhaiskasvatuksen opettajat nimesivät ammatti-identiteetin vahvistumisen yhdeksi merkityksellisiksi koetuista seikoista mentorointiryhmien toiminnassa. Myös tutkittaessa ammattikorkeakoulun aikuisopiskelijoiden kokemuksia mentoroinnista todettiin, että mentorointi tuki aktoreita oman ammatti-identiteettinsä kehittämisessä (Leskelä 2007, 174). Ammatilliseksi kehittymiseksi luettavissa ovat kenties myös tutkimuksissa havaitut kokemukset vinkeistä ja työkaluista käytännön työhön. Hiltulan ja muiden (2012) tutkimuksessa opettajat kokivat vertaisryhmämentoroinnin tarjonneen konkreettisia menetelmiä ja työkaluja käytännön työhön, kuten esimerkiksi vinkkejä haastavissa opetustilanteissa toimimiseen tai oppilaiden arviointiin. Myös Onnismaan ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esiin käytännön vinkit muun muassa pedagogiikkaan liittyen.

Ammatti-identiteetin vahvistamisen lisäksi mentoroinnilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia myös oppimiseen, henkilökohtaiseen kehittymiseen ja

kasvuun sekä motivaatioon ja voimaantumiseen. Mentorointi voi vahvistaa ammatillista osaamista ja oppimista, sillä sen avulla voidaan jakaa osaamista, tietotaitoa ja kompetenssia muiden kanssa. (Hiltula ym. 2012.) Hiltulan ja kumppaneiden tutkimuksesta ilmeni, että vertaisryhmämentoroinnilla oli merkittävä rooli opettajien kompetenssien vahvistamisessa. Opettajat kokivat vertaisryhmässä käydyn keskustelun sekä jakamisen ammatillisesta näkökulmasta hyvin merkittävänä. Opettajat kokivat kompetenssin ja osaamisen jakamisen myötä myös kasvanutta itseluottamusta omaa ammatillista kehittymistään kohtaan. Vahvistuneen itseluottamuksen koettiin myös edesauttavan oman työn kehittämistä sekä uusien näkökulmien omaksumista. (Hiltula ym. 2012.) Ammatillisen itseluottamuksen vahvistuminen nousi esille myös Onnismaan ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa.

Ammatillisen itseluottamuksen ja kompetenssin vahvistumisen lisäksi mentoroinnilla voi olla vaikutuksia myös henkilökohtaiseen kehittymiseen. Leskelä (2006, 185) toteaa mentoroinnin voivan vahvistaa itsetuntoa ja lisätä rohkeutta tuoda omia käsityksiään esille, sekä toimia niiden mukaisesti entistä itsenäisemmin, oma-aloitteisemmin ja rohkeammin. Mentoroinnin on todettu myös tukevan opettajien motivaatiota ja innostusta omaa työtä kohtaan sekä edistävän voimaantumisen kokemuksia (Hiltula ym. 2012; Leskelä 2007, 174). Mentorointi mahdollistaa myös tilaisuuden itsereflektiolle, jonka on todettu olevan hyödyksi erityisesti tilanteissa, jossa työ aiheuttaa väsymystä tai emotionaalista kuormitusta (Kaunisto, Estola & Leiman 2013, 417). Hiltulan ja muiden (2012) tutkimuksessa mentoroinnin koettiin myös laajentavan näkökulmaa omaa työtä ja työyhteisön toimintaa kohtaan sekä lisäävän armollisuutta omaa itseä kohtaan.

Yhtenä merkittävimmistä mentoroinnin vaikutuksista voidaan tutkimusten mukaan pitää erityisesti ryhmämuotoisen mentoroinnin tarjoamaa sosiaalista tukea ja vertaistukea. Onnismaan ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien useimmin mainitsema merkityksellinen ulottuvuus mentoroinnissa oli vertaistuki. Mentorointiryhmät tarjosivat opettajille tilan ja ajan keskustella asioista, joita ei samalla tavoin koettu voitavan käsitellä työpaikalla. Mentorointiryhmää kuvailtiin useissa vastauksissa paikkana, jossa mieltä painavista asioista voi keskustella avoimesti ja luottamuksellisesti tasavertaisina, ilman kritisointia. (Onnismaa ym. 2016.) Myös Hiltulan ja muiden (2012) tutkimuksessa opettajat korostivat vertaistuen tärkeyttä mentorointiryhmässä. Opettajat kokivat mentorointiryhmän olevan hyvä mahdollisuus ja ympäristö pysähtyä vetämään henkeä ja lataamaan akkuja. Usein mentorointiryhmä koettiin myös paikkana, jossa voi käsitellä luottamuksellisesti haastavista tilanteista heränneitä ajatuksia ja tunteita, sekä saada muilta ryhmän jäseniltä kuuntelua ja tukea. (Hiltula ym. 2012; Onnismaa ym. 2016.)

Myös Kaunisto, Uitto, Estola ja Syrjälä (2009) peräänkuuluttavat vertaisryhmien tärkeyttä työhön liittyvien tunteiden ja kokemusten vastavuoroisessa jakamisessa. Erityisesti opettajat voivat kokea työssään haavoittuvaisuuden tunteita ja haastavia tilanteita esimerkiksi suhteissaan oppilaiden vanhempiin, ja pitkään jatkuessaan toistuvat ristiriitatilanteet voivat olla työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä (Kaunisto ym. 2009). Vertaistukeen liitettiin myös kokemukset samaistumisesta. Sekä Hiltulan ja kumppaneiden (2012) että Onnismaan ja kumppaneiden (2016) tutkimuksissa opettajat pitivät tärkeänä sen huomaamista, että vertaisryhmän muillakin jäsenillä oli samanlaisia kokemuksia ja epävarmuuksia kuin itsellä,

ja että muut kohtasivat samanlaisia asioita ja ajatuksia kuin itse. Yhtenä vertaisryhmän etuna voidaankin pitää sitä, että ryhmän jäsenten kertomukset tarjoavat myös muille mahdollisuuden samaistua, mikä osaltaan madaltaa myös kynnystä jakaa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Kaunisto ym. 2009). Mentorointiryhmistä saadun vertaistuen ja samaistumisen kokemusten lisäksi mentorointi saatettiin kokea myös yksinkertaisesti hyvänä tapana tutustua uusiin kollegoihin sekä luoda uusia verkostoja, mikä Hiltulan ja muiden (2012) tutkimuksessa näyttäytyi erityisesti kokeneempien opettajien kokemana etuna.

Kaiken kaikkiaan mentoroinnin avulla on mahdollista saavuttaa merkittäviä ja pitkäjänteisiäkin vaikutuksia aktoreiden elämään (Leskelä 2006, 173). Leskelä (2007, 173) kiteyttää ammattikorkeakoulussa aikuisopiskelijoille suunnatun mentorointiprojektin vaikutukset seuraavasti: ”Kaikkiaan mentorointi tuotti aktoreille paljon myönteisiä asioita: ammatillista kehittymistä, jaksamista, työtyytyväisyyttä, kriisistä selviytymistä, stressin ja turhautumisen vähentymistä, myönteisyyttä, voimaantumista, eheytymistä, urakehitystä ja uratulevaisuuden jäsentymistä”. Kun tähän lisätään vielä muissa tutkimuksissa ilmenneet mentoroinnin positiiviset vaikutukset, kuten esimerkiksi vertaistuki, on helppo myöntyä ajatukseen siitä, että mentoroinnin avulla todella voidaan vahvistaa monenlaisia osa-alueita, jotka ovat osaltaan luettavissa myös työn voimavaroiksi.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia työn vaatimustekijöitä varhaiskasvatuksen johtajien työhön sisältyy. Tarkoituksena on lisäksi tuoda ilmi, miten työn voimavaroja voidaan tukea vertaisryhmämentoroinnin avulla.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia työn vaatimustekijöitä varhaiskasvatuksen johtajat kuvaavat työssään olevan?
2. Miten johtajan työn voimavaroja voidaan tukea vertaisryhmämentoroinnin avulla?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on toteutettu osana opetus- ja kulttuuriministeriön Opettajankoulutusfoorumin rahoittamaa ja käynnistämää kärkihanketta *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa* (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2017). Vuosina 2017–2020 Tampereen yliopiston ja Tampereen seudun varhaiskasvatuksen kumppanuusverkoston yhteistyönä toteuttaman hankkeen tutkimuksesta vastaa KT Päivi Kupila.

Hankkeen tarkoituksena on selvittää vertaisryhmämentoroinnin mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien tukemisessa työuran eri vaiheissa. Hankkeen myötä on pyritty tukemaan varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien ammatillista toimimista ja -kehittymistä, tukien ammatillisia siirtymiä työuralla. Yksi hankkeen merkittävistä tavoitteista on ollut mentoroinnin toimintakäytäntöjen ja -mallien kehittäminen Tampereen seutukunnan varhaiskasvatuspalveluissa. Hankkeen aikana järjestettiin kaksi mentorikoulutuskokonaisuutta varhaiskasvatuksen johtajille ja opettajille. (Mentorointia vakassa -verkkosivusto, päiväämätön.)

Hankkeen puitteissa tehtävän tutkimuksen tarkoituksena on vahvistaa ymmärrystä mentoroinnin merkityksestä varhaiskasvatuksen alan ammattilaisten työhyvinvoinnille ja ammatilliselle kehitykselle sekä ymmärtää syvemmin opettaja- tai johtajamentoriksi kehittymistä ja mentorin identiteettiä. Lisäksi tutkimuk-

sen tavoitteena on käsitteellistää mentoroinnin prosesseja ja tarkastella mentoroinnin toimintaperiaatteita sekä mahdollisuuksia työelämän tukemisessa, ja selvittää varhaiskasvatuksen ammattiryhmien tuen tarpeita työuran eri vaiheissa. Hankkeessa on ollut mukana varhaiskasvatusorganisaatioita kuudesta Tampereen seudun varhaiskasvatuksen kumppanuusverkostoon kuuluvasta kunnasta. Hanketta on koordinoanut hankkeen ohjausryhmä, johon ovat kuuluneet ohjausryhmän puheenjohtaja Päivi Kupila, ohjausryhmän asiantuntijajäsen ja varhaiskasvatuksen professori Kirsti Karila sekä hankkeessa mukana olleiden kuntien varhaiskasvatuspäälliköt tai muu päällikötason edustus. (P. Kupila, henkilökohtainen tiedonanto 24.1.2020.)

5.1 Tutkimuksen aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa* -hankkeessa mukana olleiden varhaiskasvatuksen johtajien fokusryhmähaastatteluista. Haastatteluista oli yhteensä kuusi, ja kukin haastatteluryhmä koostui kolmesta tai neljästä tutkimushenkilöstä. Haastatteluihin osallistui kaiken kaikkiaan 21 varhaiskasvatuksen johtajaa. Fokusryhmissä on haastateltu mentoreina toimivia henkilöitä, joilla on ollut vertaisasemassa työskenteleviä aktoreita mentoroitavinaan. Alkuperäishankkeessa mentoroitavista henkilöistä on käytetty nimikettä *aktori*, joten johdonmukaisuutta noudattaen käytän kyseistä käsitettä myös omassa tutkimuksessani. Haastatteluissa mentoreina toimineet varhaiskasvatuksen johtajat kertovat, mitä aktoreiden kanssa käydyissä keskusteluissa on käynyt ilmi ja mitä mentorointiryhmissä on noussut keskusteluun.

Aktorien joukko koostui varhaiskasvatuksen johtajista, apulaisjohtajista, varajohtajista sekä vastuuhenkilöistä. Sekä mentorit että aktorit työskentelivät eri

kunnissa ympäri Pirkanmaan, mikä osaltaan selittää vaihtelevia nimikkeitä esimerkiksi varajohtajien, apulaisjohtajien ja vastuuhenkilöiden kesken. Koska tiedonantajien ammattinimikkeet sekä asemat työyhteisössä olivat vaihtelevia, käytän tutkimuksessani heistä yhtenäistä nimitystä *varhaiskasvatuksen johtaja*. Kyseisen nimityksen käyttö tässä tutkimuksessa on perusteltua myös siitä syystä, että se on linjassa alkuperäishankkeessa käytettyjen käsitteiden kanssa. Tutkimuksen tiedonantajina toimiviin mentoreihin ja aktoreihin kuului sekä johtajanuran alkuvaiheilla olevia että pitkän johtajakokemuksen omaavia henkilöitä.

Tutkimukseni aineisto on sekundäärinen aineisto, joka on kerätty osana laajempaa kärkihanketta, minkä vuoksi sain aineiston käyttöni valmiiksi litteroituna ja anonymisoituna. Haastatteluista oli poistettu tutkimushenkilöiden nimien ja henkilötietojen lisäksi myös paikkakunnat ja yksiköt, joissa he työskentelevät, ja joissa haastattelut on toteutettu. Minulle luovutettavaa aineistoa oli etukäteen rajattu tutkimukseni lähtökohtien mukaisesti, joten käytössäni on vain osa haastatteluista. Etukäteen litteroitua haastatteluaineistoa tutkimukseni käytössä oli 54 sivua. Aineiston analyysistä kerron lisää seuraavassa luvussa.

5.2 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineisto analysoitiin kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla. Analyysin lähtökohtana oli teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa litteroitu haastatteluaineisto analysoidaan kolmivaiheisen prosessin myötä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan aineiston ehdoilla. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä empiirinen aineisto liitetään jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin analyysin abstrahointivaiheessa, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan täysin aineiston pohjalta.

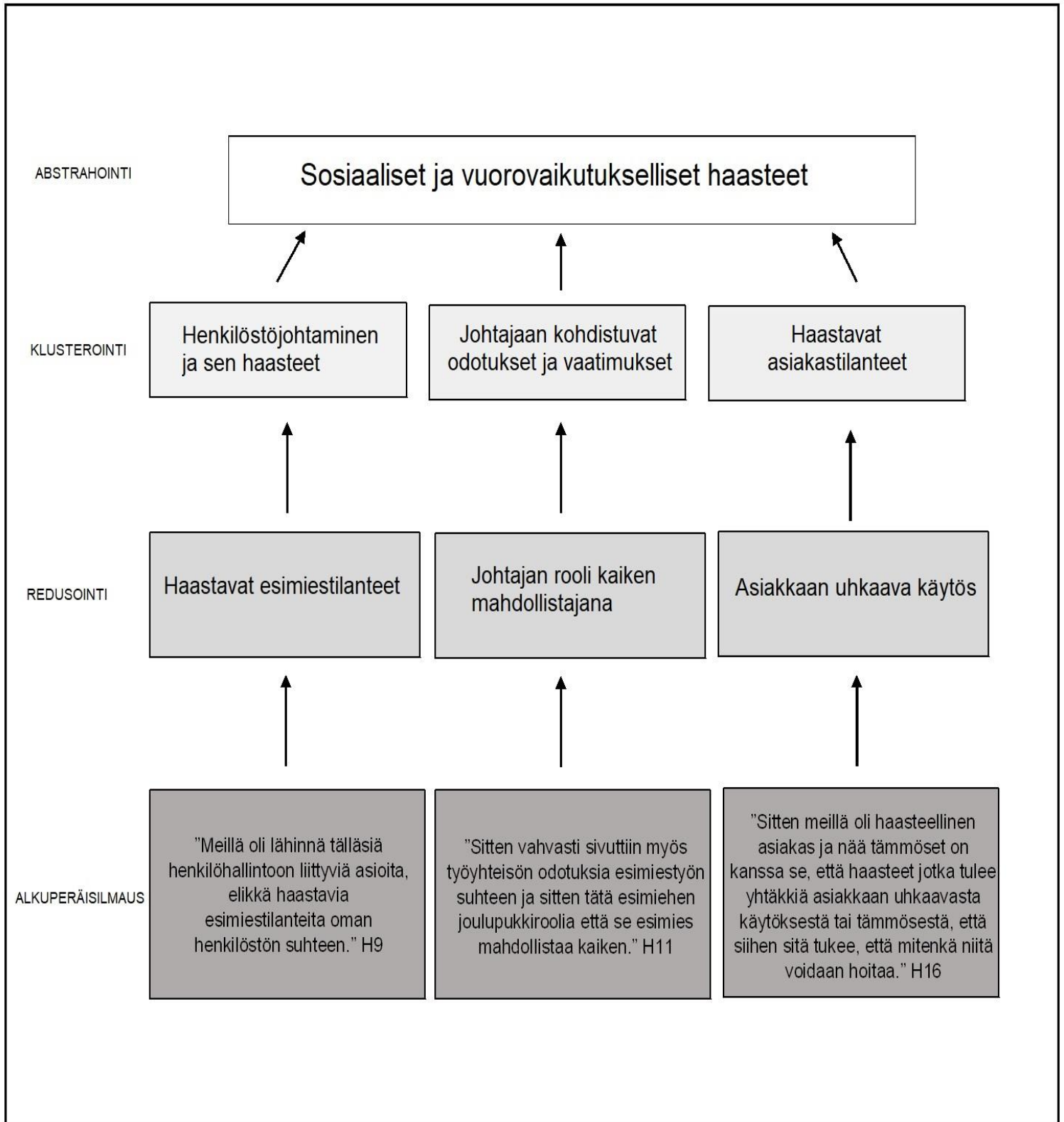
(Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.5.) Päädyin teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, sillä tutkimukseni aineistossa oli havaittavissa yhteyksiä aiempaan teoriaan, vaikka analyysi itsessään olikin lähtökohtaisesti aineiston ehtojen mukaista, eikä perustunut suoraan aiempaan teoreettiseen malliin. Aineistosta nousi analysointivaiheessa esille yhtäläisyyksiä tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esiintyviin teemoihin, minkä vuoksi oli luontevaa säilyttää yhteyksiä myös aieman teorian sekä omien tulosteni käsitteellistämisen välillä.

Ensimmäisessä vaiheessa, aineiston redusoinnissa eli pelkistämisessä, aineistosta karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset osat, esimerkiksi etsimällä litteroidusta haastattelusta ilmaisia, jotka kuvaavat tutkimuksen kannalta olennaista tietoa vastaamalla tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3). Aloitin analyysin ensimmäisen vaiheen lukemalla litteroidun haastatteluaineiston useaan kertaan muodostaakseni kokonaiskuvan aineistosta. Jo aineistoa ensimmäisiä kertoja läpi lukiessani haastatteluista nousi esiin tutkimuskysymyksiäni kuvastavia ajatuksia. Aineistoon tutustuttuani aloitin sisällönanalyysin ensimmäisen vaiheen, eli redusoinnin, poimimalla aineistosta alkuperäisilmaisuja, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä. Luin aineiston uudelleen läpi tarkastellen sitä tutkimuskysymysteni kautta, ja etsien tekstistä ilmaisia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Merkitsin alkuperäisilmaisuut tutkimuskysymysten mukaisesti eri väreillä, ja muodostin näistä tutkimuskysymysten kannalta olennaisista alkuperäisilmaisuista pelkistetympiä ilmauksen muotoja, jotka koostin omaksi tiedostokseen. Redusointivaiheessa havaitsin, että aineistosta nousseet ilmaisut eivät alkuperäisen kysymyksenasettelun mukaisesti vastanneet toi-

seen tutkimuskysymykseeni. Tästä syystä päätin muokata toisen tutkimuskysymyksen asettelua siten, että aineistosta nousseet ilmaisut kuvasivat paremmin kysymystä.

Redusoitujen ilmausten muodostamisen jälkeen seuraa aineiston klusterointi eli ryhmittely. Klusterointivaiheessa redusoinnin myötä koostetuista pelkistetyistä ilmauksista etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Käsitteistä muodostetaan luokan sisällön mukaan nimettyjä alaluokkia, jotka sisältävät samaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3.) Klusterointivaiheessa etsin pelkistetyistä ilmaisuista temaattisesti samankaltaisia ilmaisuja, ja keräsin kaikki samaa aihepiiriä kuvaavat redusoidut ilmaisut yhteen, jolloin ilmaisuista muodostui alaluokkia. Nimesin alaluokat sisällön mukaisesti ja annoin jokaiselle alaluokalle oman värikoodinsa.

Klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Abstrahoinnissa muodostetaan alaluokkia yhdistämällä tutkimuksen kannalta kuvaavia pääkäsitteitä siten, että ne lopulta ovat kiteytettyjä, mutta vastaavat tutkimuskysymyksiin ja säilyttävät yhteyden alkuperäisilmauksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3.) Aloitin abstrahointivaiheen karsimalla klusteroiduista alaluokista samanlaiset ja toisiaan toistavat ilmaukset, ja tiivistin siten alaluokkia jäsennetymään muotoon. Yhdistelin alaluokkia niitä kuvaavien teemojen mukaisesti yhteen, jonka myötä muodostin alaluokista pääluokat ja niitä kuvaavat pääkäsitteet, joiden alle alaluokat teemoittain sijoituivat. Lopulta aineiston analyysin tuloksena muodostui oman näkemykseni mukaan mahdollisimman jäsennetysti aineistoa kuvaava kokonaisuus.



Kuvio 1. Esimerkki analyysin kulusta

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen tutkimusaineistosta esille nousseita tuloksia. Tulokset on jaettu tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen alalukuun, joista ensimmäisessä alaluvussa käsittelen työn vaatimustekijöitä, joita varhaiskasvatuksen johtajat työssään kuvasivat olevan. Toisessa alaluvussa tarkastelen sitä, miten johtajan työn voimavaroja voidaan tukea vertaismentoroinnin avulla.

6.1 Vaatimustekijät varhaiskasvatuksen johtajien työssä

Johtajat kokivat työssään olevan useita erilaisia vaatimustekijöitä. Varhaiskasvatuksen johtajan sekä apulaisjohtajan ja varajohtajan työssä koettiin olevan runsaasti kuormitusta, ja huoli johtajien omasta jaksamisesta nousi esille useammassa puheenvuorossa. Johtajien kuormittuneisuuden nähtiin heijastuvan myös koko henkilöstöön ja tiimeihin. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijät olivat jaettavissa kolmeen yläteemaan: sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset haasteet, työn substanssiin liittyvät haasteet sekä työympäristöön liittyvät haasteet, jotka sisälsivät erilaisia teemaan kuuluvia ilmiöitä. Seuraavaksi esittelen tutkimuksessani esille nousseita varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijöitä.

6.1.1 Sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset haasteet

Henkilöstöjohtaminen ja sen haasteet koettiin yhdeksi merkittävimmäksi varhaiskasvatuksen johtajan työn vaatimustekijäksi. Henkilöstöjohtaminen ja siihen liittyvät ulottuvuudet nousivat haastatteluaineistosta esille hyvin usein työn olennaisena, mutta myös haasteellisena osa-alueena.

”.. mun mielestä johtajan työssä 80 prosenttia vähintään on henkilöstöjohtamista. Henkilöstöhaasteiden, henkilöstötilanteiden ratkaisua, sovitteluakin tietysti sitten äärimmäisessä tilanteessa.” H11

”Mun mielestä meillä nousi aika paljon se henkilöstöjohtaminen haasteena, että se kuluttaa voimavaroja tosi paljon, että se nimenomaan että on se joku kollega jolle voi soittaa, että ei tarvii olla yksin niitten asioiden kanssa, että se meil on noussu se henkilöstöjohtaminen semmosena, et se vaikuttaa siihen työhyvinvointiin, että menettää yöuniaa ja kaikkee muuta tämmöstä mitä siitä seuraa, niin kun miettii niitä asioita ja pohtii ja on vaikeita tilanteita, on haastavia työntekijöitä, niin se on noussu.” H14

Erityisesti haastavat alaiset, hankaliksi koettujen henkilöiden kohtaaminen työyhteisössä sekä haastavat esimiestilanteet henkilöstön kanssa koettiin kuormittavina. Johtajat kokivat joutuvansa usein henkilöstön toimesta arvostelun ja negatiivisen palautteen kohteeksi, sekä kokivat työyhteisön toisinaan testaavan ja kyseenalaistavan johtajaa etenkin muutostilanteissa. Erityisesti testaamista ja kyseenalaistamista nähtiin tapahtuvan tilanteissa, joissa uusi johtaja aloittaa työtehtävässään, tai aiemmin työyhteisössä muussa tehtävässä toiminut henkilö nousee johtajan tehtäviin.

”Mutta kyllähän se on myöskin tämmönen ilmiö tämmösessä vaihtumistilanteessa, että ku mä tulin nykyseen pestiini ja mulle oli tuttu yksikkö, ja olin siellä vuosikaudet ollu itte töissä, ni kaikki päätökset kyseenalaistettiin, vaikka mä en siitä linjasta mitenkään poikennu, mut ku mä olin eri ihminen, niin siel rupes yhtäkkiä se työyhteisö käyttäytyyn eri tavalla, ja sitte mun esimies sano, että kyllä sun täytyy omat kannukset hankkia, että ne koittaa että pitääks tää seinä, että tavallaan se ei oo pelkästään että työyhteisö on jonkinlainen, et muutos saa aikaan erilaista liikehdintää aina siinä” H1

Johtajien keskuudessa esille nousi myös toiveita työyhteisötaitojen kehittämisestä esimerkiksi koulutusten avulla.

”Se on ehkä semmonen mitä mä aattelin tulevaisuudessa mihin pitäis enemmän panostaa koulutuksilla ja tämmösillä, että kun esimiehiähän koulutetaan todella paljon jatkuvasti. Meillähän on ihan koko aika koulutuksia. Niin se että mun mielestä pitäis myöskin kääntää kasvot sinne henkilöstöön, elikkä heidän tämmösiä työyhteisötaitoja, ja ei puhuta enää alaistaistoista, mutta siis sillain, että miten he toimii suhteissa toisiinsa, miten he toimivat suhteessa esimieheen.” H9

Johtajien ja työntekijöiden välisten haastavien vuorovaikutustilanteiden lisäksi myös työyhteisön ja henkilöstön väliset suhteet ja niissä esiintyvien ristiriitojen selvittely, sekä käytännön arjen asioista painiskeleminen henkilökunnan kanssa koettiin myös kuormittavana. Yhtenä henkilöstöjohtamisen haasteena nähtiin tilanteet, joissa johtaja joutuu tekemään päätöksiä, jotka eivät miellytä kaikkia, ja joista työntekijät eivät aina pidä. Näissä tilanteissa johtaja joutuu tuottamaan myös jatkuvasti pettymyksiä. Johtajat kokivat, että esimiesasemassa heidän tulee ajatella aina kokonaiskuvaa sekä laittaa muut etusijalle. Johtajat joutuivat miettimään työssään paljon henkilöstön jaksamista, ja toisinaan työntekijät purkivat myös omia negatiivisia tunteitaan johtajille. Henkilöstön reagoiessa oman työnsä kuormittavuuteen johtajien tulee jaksaa tukea ja ymmärtää työntekijöitä. Muiden jaksamisesta ja tunteista huolehtiminen sekä heidän kannattelemisensa koettiin niin ikään kuormittavana henkilöstöjohtamisen osa-alueena.

”Joo, mä aattelen et se on se työhyvinvoinnissa ja nimenomaan se työn kuormittavuus tällä hetkellä, et joo henkilöstöjohtaminen iso juttu myös, mutta että kyl se sieltäki henkilöstölläki se näkyy juuri sitä työn kuormittavuutta mihin henkilöstö sitten reagoi ja oireilee, ja sitte se et mitenkä se näyttäytyy siinä esimiehen roolissa, et ku sun pitäis jaksaa tukee sitä henkilöstöä ja ymmärtää ja ohjata ja puuttua.” H13

Johtajaan kohdistuvat odotukset ja vaatimukset koettiin henkilöstön keskinäisten sekä henkilökunnan ja johtajien välisten sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten

haasteiden lisäksi yhtenä johtajan työn vaatimustekijänä. Johtajaan kohdistuvat vaatimukset ja odotukset koettiin kuormittavina, ja kuormituksen koettiin syntyvän sekä omista että muiden odotuksista. Johtajat kokivat toimivansa ikään kuin paineiden ja vaatimusten ristitulessa, joita tuli sekä henkilöstön että heidän omien esimiestensä taholta.

”.. esimiehen täytyy ajatella kokonaisuutta ja ollaan kuitenkin siinä kahen tullen välissä, et sen henkilöstön ja sit taas sen omien esimiesten ja sieltä tulevien paineitten ja kaikkien vaatimusten välissä. Sitä hyvin harva ymmärtää.”
H10

Johtajat kokivat, että heidän odotetaan monesti toimivan kaiken mahdollistajana, ja mikäli asiat eivät onnistu odotetulla tai suunnitellulla tavalla, kohdistetaan katseet usein johtajan suuntaan. Johtajat kokivat paineita tilanteissa, joissa asiat eivät etene, eikä heillä ole vastauksia asian ratkaisemiseksi.

”Sitten vahvasti sivuttiin myös työyhteisön odotuksia esimiestyön suhteen ja sitten tätä esimiehen joulupukkiroolia, että se esimies mahdollistaa kaiken.”
H11

”Ja jos joku asia ei onnistu niin silloin se syypää haetaan ja se usein on se esimies, et sun pitää sietää sellasta jatkuvaa arvostelua ja semmosta negatiivista palautetta ja toisaalta sitten väki tukeutuu sinuun, sitten kun sä oot esimiehenä se tukeutuu, se odottaa sitä et sä autat, sä oot kuitenkin se, joka huolehtii. Se on vähän semmonen jännä, että ollaan ottamassa tosi paljon mut et ollaanks sit antamassa vastaavasti esimiehelle.” H9

Johtajalta koettiin myös odotettavan tietynlaista roolia ja käytöstä tehtävässään. Osa johtajista koki, että heiltä edellytetään jatkuvasti korrektia käyttäytymistä haastavissakin tilanteissa. Heidän kokemuksensa mukaan johtajien odotettiin kykenevän toimimaan järjestelmällisesti ja organisoimaan sekä omaa työtään että pitämään muut kartalla tilanteessa kuin tilanteessa.

Haastavat asiakastilanteet nousivat myös esille varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijänä, jonka voidaan katsoa lukeutuvan sosiaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin haasteisiin työssä. Johtajat kokivat tilanteet asiakkaiden, eli

lasten vanhempien ja huoltajien kanssa toisinaan vaikeina ja jopa uhkaavina. Haastavien asiakkaiden kohtaaminen sekä käytännön asioista painiskeleminen vanhempien kanssa koettiin kuormittavana asiana, joka nousi usein esille mentorointikeskusteluissa.

”Se on ihan totta, ihan totta toi asiakkaitten, huoltajien ja muitten, tavallaan muittenkin yhteistyötahojen kans tehtävä yhteistyö on ihan oma taiteenlajinsa, varsinkin jos sattuu että on jotakin, voiko sanoo, että hankalia huoltajia taikka tämmösiä joittenka kans käydään ... pidempiä ja syvällisempiä ja useempia keskusteluja, niin kyllä siinä välillä huolella saa sanansa valita.”
H4

”Kyllähän tänä päivä niin meille tulee hyvin suoraan asiakkaat iholle ja meille saatetaan kirotta ja haistatella puhelimessa, mitä tuntuu ihan absurdilta ajatella, et sä meet johonkin virastoon, miten sä voit käyttäytyä noin? Et huudetaan ja kirotaan ja tullaan hyvinkin lähelle sillain, että aattelee että ”no ni, tuleekos nyt pataan sitten tässä.” H9

6.1.2 Työn substanssiin liittyvät haasteet

Edellä kuvattujen sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten haasteiden lisäksi varhaiskasvatuksen johtajat kuvasivat työssään olevan runsaasti myös erinäisiä johtajan työn substanssiin liittyviä haasteita, joita esittelen seuraavaksi.

Johtajan roolin omaksuminen sekä kaksoisroolit tehtävänkuvien välillä nousivat esille keskeisenä työn substanssiin liittyvänä haasteena. Kaksoisrooleilla tässä tapauksessa tarkoitetaan erityisesti apulaisjohtajien sekä varajohtajien tehtävissä toimivien henkilöiden kokemia haasteita yhdistää eri roolit työssään. Apulais- ja varajohtajat työskentelevät usein myös lapsiryhmässä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä, jolloin ryhmän opettajuus sekä johtamiseen liittyvät tehtävät yhdistyvät heidän työnkuvassaan. Päiväkodin johtajan nimikkeellä toimivien henkilöiden kesken tutkimusaineistossa ei eroteltu sitä, olivatko he hallinnollisia johtajia vai lapsiryhmässä toimivia johtajia. Hallinnollisella johtajalla tarkoitetaan

johtajaa, jolla ei ole vastuullaan omaa lapsiryhmää (Nivala 1999, 128). Tässä tutkimuksessa ei hallinnollisten ja ryhmävastuullisten päiväkodinjohtajien lisäksi tehdä tutkimuksen laajuuden rajaamisen vuoksi eroa tai vertailua myöskään eri nimikkeillä toimivien varajohtajien, apulaisjohtajien sekä päiväkodin johtajien välillä. Tätä lähestymiskulmaa puoltaa omalta osaltaan myös aineisto, jossa suurinta osaa teemoista käsiteltäessä ei tehty eroa varajohtajien, apulaisjohtajien ja päiväkodin johtajien nimikkeillä toimivien välille siinä, millaisia vaatimustekijöitä he työssään kohtasivat.

”Tässä kohtaa mä kyllä aattelen sillain toisaalta vertaisena varajohtajaa, kun puhutaan esimiehestä, et mehän ei mentoroida lastentarhanopettajia. Et me ollaan, on se joku yhteinen areena meillä pitää olla.” H9

Johtajan roolin omaksumisen sekä kaksoisroolien yhteydessä on kuitenkin perusteltua nostaa yhtenäisestä varhaiskasvatuksen johtajien joukosta esille erityisesti vara- ja apulaisjohtajat, joiden työtä kaksoisroolit tehtävänkuvien välillä eniten koskettavat. Kaksoisroolit apulais- ja varajohtajien johtamistehtävien sekä ryhmän opettajan tehtävien välillä olivat yksi eniten fokusryhmissä keskustelua herättäneistä työn vaatimustekijöistä. Etenkin varajohtajat ja apulaisjohtajat kokivat omaavansa vahvan kaksoisroolin, ja olevansa usein ikään kuin puun ja kuoren välissä. Toisaalta he olivat osa niin sanottua rivihenkilökuntaa, ja toisaalta taas esimiesasemassa osana hallintoa. Tämän koettiin toisinaan aiheuttavan haasteita muun muassa tilanteissa, joissa joutuu asettumaan jompaankumpaan joukkoon, ja pitäisi pystyä olemaan kaikille osapuolille lojaali. Haasteena koettiin myös työajan jakautuminen ryhmässä ja esimiestehtävissä työskentelyyn, ja monet potivat huonoa omatuntoa joutuessaan irrottautumaan lapsiryhmästä tehdäk-

seen määrättyjä johtajan työnkuvaan kuuluvia tehtäviä. Toisinaan työaika johtajan tehtäville ei tuntunut jäävän ryhmässä toimimisen ulkopuolella lähes ollenkaan.

”Ja just toi oma paikka, että ainaki mulla nää kaks ihan vihreetä ja myös tää kokenutkin niin ne, he puhu siitä, että on vähän semmonen, koko ajan semmonen huono omatunto ja anteekspyytävä olo, että kun on pois sieltä ryhmästä. Että ikään kuin tarvis joltakin määrittelemättömältä taholta, joka sit kuitenkin paljastu siihen henkilöstöön, niin pyytää lupa aina poistua, tekee niitä hänelle määriteltyjä tehtäviä.” H6

”Kyl varmasti myös se kaksoisrooli oli se mikä siinä tuli ... että oot tavallaan aina väärässä paikassa, et jos oot johtaja niin pitäis olla ryhmässä ja taas päinvastoin. Ja tieysti vielä se, että silloin kun vaaditaan päätöksentekoo niin se että kummalla puolella sitten tavallaan positioi itsensä siinä sitten, että huomaako sitten, että nyt mun täytyy olla tässä esimiesroolissa, vaikka se on, tietyllä tapaa voi olla henkilöstölle epämiellyttävä asia, että se tavallaan se johtajan oikea käsi tai työpari, sen roolin ymmärtäminen.” H11

Osa apulaisjohtajan ja varajohtajan tehtävissä toimivista koki ajoittain haasteellisenä myös tehtävänjaon apulaisjohtajan ja päiväkodinjohtajan välillä, minkä saatiin kokea johtuvan esimerkiksi johtamiskulttuurien eroista ja eri tavoista johtaa, sekä toisinaan myös yksiköiden rakenteesta. Johtajuuden jakamiselle ja siitä keskustelemiselle toivottiin enemmän aikaa ja tilaa.

”Nii ja sit kyllä meillä on puhuttu siitä pedagogisesta roolista tavallaan koko johtotiimissä, mut se pedagoginen roolit, minkälainen se työnjako on yksiköissä myöskin johtajan, varajohtajan, vastuupettajan ... ku ne yksiköt on eri kokosia ja johtajaa ei välttämättä ole ollenkaan, tai ei juurikaan käy siellä missä esimerkiks vastuupettaja on, niin onhan siinä erilainen vastuu siitä, myös siitä pedagogisesta puolesta, ja sitä me ollaan käyty läpi.” H12

”Joo ja sitte just se semmonen tietynlainen säännöllisyys niissä tehtävissä, että siinä todettiin keskenämme, että kun yksiköt on erilaisia niin siis ei oo mitään yhtä semmosta, vaikka on se työnkuva, mutta sitä täytyy jokaiseen yksikköön sitten muokata yksikön tarpeiden mukaan. Että just se semmonen että mitkä on sitten siinä yksikössä sen apulaisjohtajan työtehtäviä ja mitkä johtajan, että siinä se semmosen varmuuden ja semmosen säännöllisyyden löytäminen niin se mietitytti kaikkia.” H5

Kaksoisroolien sekä johtajuuden jakamisen lisäksi johtajat kokivat toisinaan haasteellisena ottaa haltuun oma roolinsa johtajana ja löytää itsevarmuutta johtajana toimimiseen.

”No H1 tässä jatkaa vielä, että ainakin sillä mun aktorilla, niin se oma johtajan rooli ja identiteetti on se mihin kaipaa kauheesti tukea ja rohkasua erilaisten tilanteitten, tilanteisiin tarttumiseen ja puheeks ottamiseen, et hänel on semmonen olo, että hän saa tosi paljon, vaikka hän vain on ja kuuntelee, ettei oo käyty sitä keskustelua tavallaan tämmösestä esimiehisyydestä kauheesti.” H1

”Ehkä semmosta, se oma opettajuus on siellä hyvinkin vahvana, ja se ammatti-identiteetti, että ehkä enemmän sitä esimiesidentiteettiä vahvistaa. Se on ehkä ollu semmonen tärkein siinä. Ja tavallaan mitä siihen tehtäviin kuuluu ja se ajan ottaminen ja niihin keskittyminen, niin se on ehkä ollu hänen kanssaan se suurin asia mistä ollaan keskusteltu ja mitä on tavallaan semmosta, ettei se päivä ja se tehtävä oo niin jakaantunut että täytyy jotenkin ite osata lokeroida ja miettiä se aika aina sille tärkeälle tehtävälle. Molemmat on tärkeitä tehtäviä, mutta se että kumpakaan ei toisaalta ois toista tärkeämpi, että löytää sen ajan ja sen vahvuuden siihen.” H10

Oman työn rajaaminen, priorisointi ja aikataulutus oli myös yksi eniten aineistosta esiin nousseista johtajan työn vaatimustekijöistä. Oman työn rajaaminen koettiin johtajien keskuudessa hyvin usein työhön liittyvänä haasteena. Työn rajaamisen haasteet yhdistettiin toisaalta työpaikalla tapahtuvan työn ja tehtäväkentän rajaamiseen, mutta toisaalta myös työn ja vapaa-ajan väliseen rajaamiseen. Työpaikalla tapahtuvan työn ja tehtäväkentän rajaamiseen liittyvät haasteet koskivat useimmiten omien työtehtävien rajaamista sekä oman vastuunkantokykynsä rajaamista ja tehtävien muille delegoimista. Oman työn organisointi ja johtaminen, aikataulutus ja ajankäyttö sekä työtehtävien priorisointi herättivät myös usein keskustelua mentorointiryhmissä.

”.. ainaki tätä työn rajaamista, et sitä on paljon pitäny käsitellä ja rohkasta näitä aktoreita siihen niin, että missä kohtaa on syytä rajata sitä omaa työtä ja myöskin palauttaa sinne työntekijöille niitä asioita, tää on johtajan homma, tämä on sinun tehtäväsi kuuluva asia, et semmosta rohkasua, että siihen tuntuu, että on saatu vahvistusta sitte näillä mentortapaamisilla.” H2

”Tai rajaaminen. Siis ihan pitää olla kanttia rajata, että tämä ei kuulu minulle, minä en tätä asiaa hoida. Taikka se että musta oli hirveen hyvä se yks kouluttaja, joka sano sitä et on tämmönen koiran ja kissan karvojen kerääjä, niin kylhän sun takkiin tulee tuolta, kun meet tonne käytävälle, niin sullehan tulee, sul on semmonen turkki päällä heti, jos sä kaiken otat. Elikkä sit voi sanoo, että miten sä itse hoidat tämän, en ota tätä asiaa hoitaakseni.” H9

Työn organisointiin sekä tehtävien priorisointiin ja ajankäyttöön liittyen johtajat olivat huolissaan myös siitä, ettei pedagogiselle johtamiselle jää muiden tehtävien ohella tarpeeksi aikaa. Ajankäytön sekä työtehtävien rajaamisen lisäksi esille nousi omien työn laatua ja määrää koskevien tavoitteiden suhteuttaminen siihen, mikä on riittävän hyvää.

”Se varmasti myös se rajaaminen ja se mikä on riittävää, mikä on riittävän hyvää, et täytyyks olla täysin perfektionisti ja umpitunnollinen vai.” H11

Työn ja vapaa-ajan välinen rajaaminen nousi myös esiin yhtenä johtajan työhön liittyvänä haasteena.

”No sillä tavalla tavallaan käsitelty just sitä jaksamista ja rajaamista, että ollaan pohdittu sitä, että kuinka pitkään pitää päivystää iltasin, jos jollakulla on jotain asiaa tai puuttuu, ja tavallaan sitä, että vois sopia jotkut vaikka kuudesta seitsemään, et sillä välillä ilmotetaan ne poissaolot, jotain tämmöstä, ettei ihmiset ihan pitkin ja kauheen myöhään illalla, iltayöstä sitte ilmottele, et jos vaan on tiedossa, niin aikasemmin, ja seuraava aika ois sitte vaikka aamulla, ja koska pistää puhelimen päälle, ja kaikkee tämmöstä rajaamista, et tulis semmonen, et on nyt kotiaika ja sitte.” H17

Johtajan työnkuvan moninaisuus ja laaja-alaisuus koettiin niin ikään yhtenä merkittävimmistä varhaiskasvatuksen johtajan työn vaatimustekijöistä. Johtajan tehtäväkenttä koettiin hyvin laajana ja moninaisena, ja työmäärän nähtiin olevan suuri, mikä osaltaan linkittyy edellä kuvattuihin oman työn rajaamisen haasteisiin. Varhaiskasvatuksen johtajan työhön liitettiin paljon asioita ja aihealueita, joista johtajan tulee olla tietoinen ja ottaa itsenäisesti selvää. Johtajat kokivat työhönsä lukeutuvan myös runsaasti tehtäviä, jotka eivät kuulu päiväkodinjohtajan tehtävänkuvaan tai ydinosaamisen alueisiin. Mentoreiden mukaan osa erityisesti

uransa alkuvaiheessa olleista johtaja-aktoreista oli yllättynyt johtajan tehtävänkuvan ja roolin moninaisuudesta.

” Mikä ei kuulu kenellekään, kuuluu johtajalle. Se on uus ajatusmaailma.” H9

”.. useimmiten jos tulee joku akuutti asia, ni sit sun pitää ottaa selvää, mut et kyllä sitä apuakin löytyy erilaisiin asioihin, mutta oon samaa mieltä, et aika yksin siellä taistelee sit niitten sisäilma-asioiden kanssa ja joutuu painiskelemaan sit siinä käytännön arjesta henkilökunnan kanssa ja vanhempien kanssa, ja peräänkuuluttamaan kaikki, et koskas ne asiat hoituu, eli semmonen, pitää olla semmonen vahtimestari, isännöitsijä, joka ei mun mielestä kuulu meille sekään tehtävä.” H12

”Että sama tuolla mitä muutkin, että vastuuhenkilöt ja nämä, että ne on kans hämmästyny sitte siitä, että kuinka monenlaisista asioista se esimiehen tehtäväkenttä muodostuu, että siin on taloushallinto ja henkilöstöhallinto ja siin on vaikka minkä näköstä parisuhdeterapeuttia ja muuta mukana siinä systeemissä, että.” H4

Johtajan tulee työssään hallita monia asioita, joista hänellä ei ole aiempaa koulutusta tai osaamista, ja vaatimukset jatkuvasta uuden oppimisesta sekä asioiden itsenäisestä selvittämisestä ovat korkeat. Johtajat kaipasivat lisää aikaa ja tilaa uusien asioiden omaksumiselle ja niihin keskittymiselle sekä kokivat tarpeelliseksi tuoda hyvin laaja-alaisen työnkuvansa aiempaa näkyvämmäksi myös muulle henkilöstölle.

”Varmaan tukea myös siihen mitä kaikkia menetelmiä ja järjestelmiä, ku koko ajan tulee uusia tietoteknisiä järjestelmiä, ni niiden kanssa selviäminen.” H15

”En tiä liittyykö se nyt tähän, mutta tuli mieleen, että johtajan pitäis enemmän sanottaa sitä omaa tekemistä ja omaa työnkuvaansa henkilökunnalle, että heillekin avartus mitä kaikkee johtajan työnkuvaan kuuluu, et me puurretaan ja puurretaan ja harvoin tulee sanotettua.” H15

”.. niin kyllä se on sillä tavalla taiteilua, että kun konkreettisesti menee työaika siihen, että tekee yksin täällä suljettujen ovien takana, ja sitä ei pysty, että juuri se oman työn sanottaminen, että jos pystyiskin kertomaan, että se on kaikkien etu, että teen näitä ja näitä asioita.” H16

Työn itsenäisyyttä pidettiin myös yhtenä varhaiskasvatuksen johtajan työn vaatimustekijänä. Monet johtajista kokivat johtajan työn hyvin itsenäiseksi ja ajoittain

jopa yksinäiseksi. Johtajan työn kuvailtiin sisältävän paljon yksin tehtävää päätöksentekoa, ja omien päätösten takana tuli voida seistä itsenäisesti. Johtajat kuvasivat työnsä sisältävän paljon yksin pohtimista ja jopa rankkojenkin itsenäisten päätösten tekoa, joihin ei aina voinut hakea turvaa ja tukea työyhteisöltä.

”Se on yks haaste, että sä oot aika yksin kuitenkin. Että vaikka sä johdat isoo yksikköä ja on paljon alaisia, ni silti se on toisaalta aika yksinäistä ja päätökset teet yksin ja pohdit asioita yksin, vaik on sen johtotiimin tuki, mikä on todella tärkeä. Niin kuitenkin loppuviimein sä teet ne ratkasut ite, ja mietit perustelut niille.” H15

6.1.3 Työympäristöön liittyvät haasteet

Jatkuva muutos koettiin yhtenä merkittävänä työympäristöön liittyvänä haasteena. Laajemmin koko varhaiskasvatuksen kenttää koskevan muutoksellisuuden koettiin olevan jatkuvaa, minkä vuoksi työympäristö koettiin arvaamattomana ja ennakoimattomana.

”.. tähän on jatkuvaa muutosta, niin sinänsä ei yhtään tiedä missä vuoden päästä on tai muuta ja miten muuttuu asiat, niin tavallaan se muutoksensietokyky on yks merkittävä asia, jota pitää siihen liittyviä asioita ja problematiikkoja jutella.” H12

Varhaiskasvatuskentän laajempien muutosten lisäksi myös työyhteisössä tapahtuvat muutokset nousivat esille muutoksellisuuden haasteista keskusteltaessa.

”.. ryhmässä on kyllä noussu vahvasti juuri esille, ja sitte se että tää työn arvaamattomuus ja ennakoimattomuus, että vaikka kuinka tekee niitä suunnitelmia ja ajattelee, että nyt mä tossa panostan juurikin siihen nii, että on aikaa ehkä siellä olla ryhmissä ja vähän osallistua palaveriin ja muuhun, että tää poissaolojen järjestäminen on aikamoista säätöä ja vie niin monesti ne päivän aikataulun niin uusiks, että jos meillä siellä ryhmän työntekijät sanoo, että tää on yhtä muutosta tää koko varhaiskasvatus, niin kyllä se on se johtajan työki semmosta, et sen sietäminen niin se on ehkä semmonen mihin on vaikee millään lailla edes valmistaa ihmisiä.” H2

”No must tuntuu et meil on tosi paljon puhuttu siit muutoksessa johtamisesta tai muutosjohtamisesta, et se semmonen jatkuva myllerrys missä meiän aktorit on ollu sekä henkilökohtasessa työelämässä, kun ovat sitte sijaisuudesta toiseen menneet, niin se on paljon puhututtanu, mut sitte myös se työyhteisöissä tapahtuva muutos.” H13

Resurssit nousivat myös esille työympäristöön liittyvinä haasteina, joista yhtenä haasteena koettiin taloudelliset resurssit. Tiukkojen ja joustamattomien budjettien sekä taloudellisten raamien koettiin rajoittavan mahdollisuuksia ja ratkaisuja. Johtajat kokivat myös haastavana sen, että taloudellinen näkökulma tulee aina ottaa huomioon ja toisinaan se joudutaan asettamaan jopa muiden osa-alueiden, kuten pedagogiikan, edelle.

”.. ni kyllä se on haastavaa, ku meille asetetaan niin tiukat rajat ja budjetit mitä ei voi ylittää, ja on aika joustamattomia, niin kyllä se rajottaa meitä vähän tekeen niitä ratkasuja. Ei niin pedagogiseltakaan pohjalta välillä, kun pitää miettiä sitä talouden näkökulmaa. Ja myös tässäkin hetkessä, ku on talojen täyttäminen, niin se että saat talot täytettyä niin täyteen, että ne käyttöprosentit on kohillaan ja täytöt. On se haastavaa.” H15

Taloudellisiin velvoitteisiin liittyivät myös monien kuntien varhaiskasvatuksessa henkilöstön ja lasten suhdelukujen seuraamiseen käytetyt täyttö- ja käyttöasteet. Färkkilä, Kahiluoto ja Kivistö (2006, 26) määrittelevät täyttö- ja käyttöasteen seuraavasti: ”Täyttöasteella tarkoitetaan päivähoidon yksikössä kirjoilla olevien lasten määrää suhteessa henkilöstön määrän mahdollistamaan lasten enimmäismäärään. Käyttöasteella tarkoitetaan lasten ja henkilöstön todellisen läsnäolon suhdetta.” Varhaiskasvatuksen johtajat näkivät käyttö- ja täyttöasteiden tasapainottomuuden vaikuttavan myös henkilöstön hyvinvointiin.

”.. kyllä ku joutuu tekemään päätöksiä, joissa on välillä oma arvomaailmakin vähän ristiriidassa, taikka joutuu painottamaan, nyt niinku meillä kaikilla toi talous painottuu, ja sitten ei pystykään toimimaan niin kun haluais, niin siinä kohtaa varmaan juuri sitä tukee eniten, että.” H16

”Mun yksikössä on ihan selkeästi se haaste, että kun käyttöprosentit ei oo aina kohillaan ja tulee uusia lapsia, ni henkilöstö kokee sen, että heil on koko vuoden syksy, aina tulee uusia lapsia, taas alotat uuelleen kaikki samat asiat. Se on vähän semmosta, kun ei oo enää niin unelmaa, että syksyllä ryhmä täyteen ja muutoksia ei tapahu ennen ku seuraavana syksynä. Nyt ku koko ajan tulee ja menee lapsia, niin henkilöstö kokee sen rankkana, et on aina syksy.” H15

Taloudellisten resurssien lisäksi myös henkilöstöresursseista huolehtiminen, kuten työvuoro- ja sijaisjärjestelyt nousivat esille. Johtajat kokivat henkilöstön poissaoloista ja sijaisten hankkimisesta aiheutuvan niin sanottua arjen säätöä, joutuessaan pohtimaan missä ryhmässä kukin henkilöstön jäsen on, ja miten ryhmiin saadaan sijaisia. Osa koki sijaisrekrytoinnin toimimattomana, eikä sijaisia välttämättä aina ole saatavilla, vaikka heitä haluttaisiin ottaa henkilökunnan avuksi.

Vaatimustekijät varhaiskasvatuksen johtajien työssä

Sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset haasteet	Henkilöstöjohtaminen ja sen haasteet
	Johtajaan kohdistuvat odotukset ja vaatimukset
	Haastavat asiakastilanteet
Työn substanssiin liittyvät tekijät	Johtajan roolin omaksuminen ja kaksoisroolit tehtävänkuvien välillä
	Oman työn rajaaminen, priorisointi ja aikataulutus
	Johtajan työnkuvan moninaisuus ja laaja-alaisuus
	Työn itsenäisyys
Työympäristöön liittyvät haasteet	Jatkuva muutos
	Resurssit

Kuvio 2. Vaatimustekijät varhaiskasvatuksen johtajien työssä

6.2 Johtajan työn voimavarojen tukeminen vertaisryhmämentoroinnin avulla

Johtajat kokivat vertaisryhmämentoroinnin yleisesti tukevan ja parantavan työhyvinvointia. Vertaisryhmämentoroinnin koettiin lisäävän hyvinvointia työssä sekä auttavan jaksamaan arjessa. Mentorointi nähtiin tärkeänä ja ennaltaehkäisevänä jaksamisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa vertaisryhmämentoroinnin vaikutukset johtajan työn voimavaroihin olivat jaettavissa kolmeen yläkategoriaan, joita olivat sosiaalinen tuki, ammatti-identiteetin vahvistaminen ja johtajuuden tuki sekä oppiminen ja kehittyminen. Seuraavaksi esittelen nämä kolme kategoriaa, joiden kautta vertaisryhmämentoroinnin voidaan nähdä tukevan johtajan työn voimavaroja.

6.2.1 Sosiaalinen tuki

Vertaistuki oli yksi eniten varhaiskasvatuksen johtajien fokusryhmäkeskusteluissa esille nousseista teemoista liittyen työn voimavarojen tukemiseen vertaisryhmämentoroinnin avulla. Vertaisryhmämentoroinnin katsottiin tarjoavan mahdollisuuden saada ja antaa kollegiaalista ja henkistä vertaistukea. Mentoroinnin koettiin tarjoavan tunteen siitä, että tuki on lähellä ja ettei kukaan ole yksin, sillä kollegoilta sai tukea ja apua. Vertaisten koettiin olevan samalla ammatillisella alatopituudella, ja heidän kanssaan saatettiin keskustella erinäisistä mieltä askarruttavista asioista.

”Mä ajattelen ehkä, että mentorointi tuo siihen sitä sellast varmuutta, ja ei meillä nyt mitään kristallipalloo oo, mutta se että kun niistä asioista puhutaan, niin sit aktoreille saattaa tulla sellanen kuva, että aivan, et kyl mä toimin oikein, tai että no ei oo tapaa toimii tietenkään oikein tai väärin, mut et saa vahvistusta niille omille ajatuksille, et saa sitä vertaistukee, mä luulen et se on se kaikkein tärkein juttu, vallanki jos on siinä ihan uran alussa.” H13

Samaistuminen nähtiin yhtenä vertaistuen merkittävänä ulottuvuutena. Johtajat kokivat vertaisryhmämentoroinnista saadun vertaistuen tarjoavan tunteen siitä, ettei ole yksin vertaisryhmämentoroinnissa käsiteltyjen aiheiden äärellä, ja että muutkin käyvät läpi samoja asioita. Samaistuminen tarjosi myös oivalluksen ja voimaantumisen tunteita siitä, että muutkin tekevät joskus virheitä.

”Nii ja sitte, ku kuulee toisten puhuvan samoista asioista, niin varmaan tulee semmonen helpotuksen huokaus, että en ole yksin näitten asioiden kanssa, että kyllä se on semmosta henkistäki tukee.” H14

”Mä nään tosi tärkeänä ... jos mentorointia ajatellaan, niin just se semmonen ymmärrys, et sä et ole kuitenkaan yksin, et sulla on aina kollegoita, joitten kanssa sä voit keskustella, jotka ikään kuin tukee ja voi auttaa sua. Se on jännä, kun alat keskustelemaan jonkun kanssa niin sä huomaat et sä et oo todellakaan yksin, et niillä muillakin on ihan samanlaisia. Mut sit siinä äkkiä tulee semmonen et sä syyllistät et enkö mä oo osannu toimia niin hyvin että mun henkilökuntani käyttäytyy näin, taikka enkö mä oo osannu johtaa sitä mun porukkaani riittävän hyvin, että meil on tällänen tilanne. Sit kun sä puhut vertaistes kanssa, niin sä huomaat et en mä ookaan yksin. Eliikkä sit siit tulee semmonen et ”oon mä osannuki jotakin”, koska niitä samanlaisia ilmiöitä tulee, on se sitten x, y, z (kuntia). Ihan missä vaan tulee samanlaisia keissejä. Tulee semmonen että ”jes, mä en ookaan ihan läpimätä”. Tää ei johdukaan välttämättä minusta, vaan et tää on tämmönen ilmiö, joka on muuallakin. Kyl mä nään sen semmosena arvokkaana mahdollisuutena saada tukea ja antaa tukea.” H11

Vertaistuen koettiin olevan molemminpuolista ja kaksisuuntaista. Aktoreiden lisäksi myös mentorit kokivat saavansa vertaistukea ja vahvistusta omalle toiminnalleen. Vuorovaikutuksellisuuden näkökulma nousi keskusteluissa esille hyvin vahvana, ja vertaistuki nähtiin tärkeänä myös siitä näkökulmasta, että vertaisten kanssa haasteiden tiedostaminen ja ratkaisujen pohtiminen oli helpompaa. Vertaistuki ja asioiden yhdessä pohtiminen koettiin kuitenkin tärkeänä, vaikkei ratkaisuja ongelmiin aina löydettäisikään.

”Mut kyllä siellä kuitenkin aina tulee ja itekin huomaa sitten aina, että ai niin joo, että saa omallekin toiminnalle vahvistusta. Se ei oo vaan yksisuuntanen vaan se on nimenomaan kaksisuuntanen väylä siinä.” H9

”No jo se, että sen saa jonkun vertaisen kanssa sanoo ääneen, ja vaikka ei siihen ratkasua löytyiskään, niin se, että tiedostetaan se yhdessä ja sitten

mietitään, että mitenkä siitä jotenkin vois niillä palikoilla selvitä, että must on hirveen ... ja se että mä tiedän, että sulla on se sama, ku mulla, ni se auttaa, elikkä mentoroinnissaki se on ihan hirveen tärkeä osa sitä, että voi vaikka ongelmaa, jota ei pysty ratkasemaan, niin puhua ääneen.” H16

Turvallinen ja rauhallinen tila purkaa tunteita nousi esiin yhtenä vertaisryhmämentoroinnin tärkeäksi koettuna ulottuvuutena. Sen nähtiin mahdollistavan jakamisen ja kuulluksi tulemisen, sekä tunteiden ja työstä aiheutuvien paineiden purkamisen. Mentorointiryhmä nähtiin turvallisena tilana, jossa sai puhua ääneen asioista, joista työpaikalla tavallisesti ei koettu voitavan puhua. Mentorointiryhmässä asiat sai sanoa rehellisesti ja rohkeasti ääneen sellaisina kuin ne ovat. Vertaisryhmässä voitiin purkaa arjen graavejakin tilanteita sekä käydä avointa ja rehellistä keskustelua. Johtajat kuvasivat vertaisryhmämentorointitapaamisia paikkana, jossa jokaisella on lupa olla avoin ilman, että kukaan arvostelee.

”Kyllä se varmaan kaikille on tietyllä tavalla semmonen, ei nyt ehkä hengähdyspaikka, mut kuitenkin, että on lupa olla rikki tai auki tai avoin tai ihan mitä vaan, eikä kukaan arvioi eikä arvostelee.” H10

Vertaisryhmämentorointitapaamiset tarjosivat johtajille myös *rauhan ja tilan keskustelulle*. He kokivat, että mentorointitapaamisilla heillä oli rauhaa ja aikaa miettiä asioita omasta näkökulmasta, sekä jäsentää keskustelemattomia asioita. Mentorointitapaamiset koettiin tilana, joka vastaa johtajien tarpeeseen yhteiselle, vapaamuotoiselle keskustelulle ilman aikapaineita tai muita formaalimmille kokouksille ja tapaamisille tyypillisiä rajoitteita.

”Kyllä se varmaan sitä työhyvinvointia kyllä tukee, että saa sitä kollegiaalista keskustelua ja siihen, niin kun on nyt todettu, ni on paljon kyllä tilausta, että on se rauha miettiä vaan omalta näkökannaltaan niitä asioita ja joku kuuntelee ja vastaa sulle, ja pohditaan yhdessä mitä voitais jollekin tilanteelle tehdä, ja kyllähän se toki tukee sitä johtajuutta, että parempaa johtamistajan siitä tulee kun löytyy ratkasuja, ja seki pelkästään et ku pääsee puhuun niistä asioista, ni se poistaa semmosta tunnelatausta siitä, et ehkä pystyy paremmin toimiin sen jälkeen ku saa purettua jotain pois.” H1

”Komppaan tässä kans, että se on yks semmonen kärkiajatus tuolla ollu, että on kerrankin aikaa rauhassa miettiä ja keskustella, että esimiesten yhteiset

keskustelufooromit taikka ajatusten- ja kokemustenjakotilanteet, niitä ei oikeestaan ole. Meilläkin on erilaisia esimiestapaamisia x (kunnassa), mutta niistä on ajan myötä tullu niin informatiivisia ja tiukkaan ohjelmallisesti pakattuja, ettei siel oo, niitten piti olla tämmösiä keskustelevia missä voidaan yhdessä pohtia, mutta kummasti ne on vaan kellotettu nykyään aika tiukasti, että se on varmaan kaikkien kaupunkien ja kuntien ja kaikkien esimiesten ongelma se, että ei oo sitä aikaa semmoselle tavallaan kellottamattomalle yhteiselle keskustelulle, vapaalle.” H4

6.2.2 Ammatti-identiteetin vahvistaminen ja johtajuuden tuki

Vertaistuen lisäksi vertaisryhmämentoroinnin nähtiin tarjoavan runsaasti vahvistusta johtajan ammatti-identiteetille ja sen koettiin antavan tukea koko johtajuuden skaalalle.

”En mä tiä voiko siinä eritellä, että mikä ei kuulus tai mikä kuulus, mun mielestä se kyllä tukee sitä koko johtajuuden skaalaa mitä siinä sitten voi tulla-kaan eteen.” H1

Johtajuuden ja johtajan ammatti-identiteetin tukeminen ja vahvistaminen nähtiinkin yhtenä merkittävänä vertaisryhmämentoroinnin ulottuvuutena. Johtajat kokivat mentoroinnin vahvistavan johtajan roolia ja kykyä hahmottaa oma työ ja tehtäväkenttä kokonaisuutena.

”Ehdottomasti sitä mentoroinnin avulla voi tukee, että tämä nimenomaan, että se ammatti-identiteetti kehittyy koko ajan ja keskustelemalla ja peilailamalla ajatuksia toisen ajatukseen, ja sitä kautta sitä pitää jatkuvasti yllä.” H16

”Ja sit tavallaan sitä sellasta, johtajuuden vahvistamista, siis semmosta pönkittämistä, että sulla on nyt tää asema, sun ei tarvi sitä keneltäkään pyytää anteeksi tai pyytää siihen lupaa et tää on nyt ammatti ammattien joukossa ja sä itse teet sen itses näköseks.” H6

Mentoroinnilla koettiin olevan vaikutuksia myös *johtajan työhön kiinnittymiseen*.

Mentoroinnin nähtiin motivoivan jatkamaan johtajan työssä ja tukevan johtajan työhön kiinnittymistä. Mentorointi tarjosi mahdollisuuden tehdä johtajan työstä kiinnostavaa ja kannustavaa, minkä osaltaan voidaan arvioida vahvistavan halua

jatkaa tehtävässä. Osa johtajista katsoi mentoroinnin motivoivan ihmisiä pyrkimään urallaan myös eteenpäin, esimerkiksi varajohtajasta varhaiskasvatuksen johtajaksi.

”Ja tavallaan tää mentorointi voi olla viimeinen sellanen piste sille ajatukselle, että mä lähden pyrkimään johtajaksi, että se voi olla, ku se onnistuu, niin tavallaan semmonen että jees, että mä oon saanu tästä paljon, mä pystyn ja mä lähden tavallaan eteenpäin, varmuutta.” H17

”Ehdottomasti sitä (johtajuuteen kiinnittymistä) mentoroinnin avulla voi tukea, että tämä nimenomaan, että se ammatti-identiteetti kehittyi koko ajan ja keskustelemalla ja peilaamalla ajatuksia toisen ajatukseen, ja sitä kautta sitä pitää jatkuvasti yllä.” H16

Johtajan roolin ja ammatti-identiteetin vahvistamiseen voidaan katsoa liittyvän myös konkreettisemmalla tasolla vertaisryhmämentoroinnista saatu tuki esimerkiksi haastaviin asiakastilanteisiin, tuki henkilökunnan ymmärtämiseen ja tukemiseen sekä rohkaisu tarttua tilanteisiin ja ottaa puheeksi vaikeitakin asioita.

Vertaisryhmämentorointi tuki johtajuutta myös tarjoamalla *tukea päätöksentekemiseen*. Toisinaan johtajat kokivat joutuvansa tekemään tehtävässään päätöksiä, jotka ovat ristiriidassa oman arvomaailmansa kanssa, jolloin vertaisryhmämentorointi nähtiin keinona saada vahvistusta omille päätöksille ja ajatuksille.

Johtajat kokivat vertaisryhmämentoroinnin tarjoavan myös *konkreettisia ideoita, vinkkejä ja työkaluja käytännön johtamistyöhön*. Osalla vertaisryhmämentorointitapaamisista keskusteltiin syväluotaavampien aiheiden lisäksi myös käytännön asioista johtajan työhön liittyen, kuten työvuorojen laatimisesta ja lapsiryhmien suunnittelusta. Johtajat vaihtoivat mentorointitapaamisilla hyväksi kokemiaan työtapoja ja -välineitä toistensa kanssa sekä antoivat vinkkejä ja ideoita siihen, miten johtajan työtä sekä päiväkodin arkea voitaisiin pyörittää sujuvammin. Tärkeänä pidettiin ratkaisujen etsimistä ja löytämistä yhdessä.

”No mulla vielä tuli sit se että, tietysti ku oli kaks konkaria ja mulla viel sattuu oleen et oli sattumalta vuorotalojen osallistujia, niin jaettiin ihan käytännön, aika yksinkertasia juttuja. Se tais tässä kyllä jo vähän tullakin, mutta että he koki, että se oli tosi iso anti kans et miten seuraavan viikon työvuorojen vielä fiiläus sujuu yhdessä vuorotalossa ja mehän napataankin tää meille ja mekin napataan tää. Ihan sellasta osaamisen, taikka työvälaineitten vaihtoo.” H8

”Meilläkin oli hauska aktoriporukka ni hirveen ratkasukeskeisiä. Koko ajan tuli kauheesti ideoita, miten se homma voitais pyörittää sujuvammin. Heti alko tulemaan niitä ideoita ja, kaikenikäisiltä.” H18

6.2.3 Oppiminen ja kehittyminen

Sosiaalisen tuen sekä ammatti-identiteetin vahvistamisen ja johtajuuden tuen lisäksi vertaisryhmämentorointi tarjosi johtajien näkemyksen mukaan tilaisuuden myös oppimiselle, oman johtajuuden reflektoinnille ja henkilökohtaiselle kehitymiselle.

Vertaismentorointi nähtiin *mahdollisuutena oppia ja jakaa osaamista*. Johtajat saivat vertaisryhmämentorointitapaamisilla ajatuksia ja ideoita oman johtajuuden rakentamiseen ja kehittämiseen sekä mahdollisuuksia reflektoida omaa toimintaansa ja oppia itsestään. Johtajat kokivat vertaisryhmän kanssa käydyt keskustelut ja ajatusten peilaamisen omaa ammatti-identiteettiään kehittävänä ja asiantuntijarooliaan vahvistavana. Asiantuntijaroolin vahvistumisen myötä koettiin myös rohkeutta tuoda omaa osaamistaan enemmän ilmi, ja johtajat kokivat saavansa mentoroinnista varmuutta ja itseluottamusta omaan toimintaansa.

”Ensinnäkin oli tosi, jotenki ittellekkin voimauttavat kerrat. Ihan kaikki. Tietysti ne yksilö, kun oli yksin niitten kolmen kanssa ni vielä ehkä enemmän mut neki oli hienoja, ku me oltiin ensimmäinen ja viimeinen kerta ihan yhdessä. Et sit ainakin mä lähdin refleктоimaan sitä omaa johtajuuttani aika voimakkaasti, ja sain heiltä sit sellasta, kans paljon. Et se oli juuri niin niinku jossain vaihees tätä koulutusta tulikin et sehän on että yhtä lailla se mentori saa siitä, ja niin kyllä kävi.” H8

”Mä aattelen jotenkin, mä nostan sen kyllä tosi mones kohtaan tän reflektoinnin ja tän tämmösen pohdinnan siitä omasta tavastaan tehdä työtä, omasta olemistaan, omasta viestinnästään. Enkä mä tarkota sitä millään tavalla negatiivisena mutta se, että oppii tuntemaan itsensä. Miten toimit eri tilanteissa ja miten reagoit, et vaan silleen et kun sä opit tunteen itses niin sä pystyt

jotenkin kehittämään itsees. Semmonen ehkä, mä aattelin että se vois avata niitä portteja että tutustua itseensä.” H9

Vertaisryhmämentorointi nähtiin mahdollisuutena *henkilökohtaiseen kehittymiseen*. Mentoroinnin avulla johtajat saivat onnistumisen kokemuksia ja oivalsivat omia vahvuuksiaan. Myös armollisuus itseään kohtaan sekä oman rajallisuuden hyväksyminen nousivat esille vertaisryhmämentoroinnin vaikutuksista keskusteltaessa.

”Varmasti semmonen, mulle tulee mieleen semmonen armollisuus itseä kohtaan ja se viestin vieminen myös sille aktorille että sä et todellakaan voi onnistua vaikka sä koittaisit parhaas, se on semmonen, aina on se 20 prosenttia siitä 100:sta joka periaatteessa vaan sitten muuten siitä.” H11

”Mut että sit he huomaa sitä kautta niitä vahvuuksia myös taas toisaalta että, mä osaan kyllä aika monta asiaa.” H19

Vertaisryhmämentorointi koettiin yleisesti oppimista ja osaamisen jakamista tukevana menetelmänä, joka tarjosi sekä aktorin että mentorin rooleissa toimineille johtajille uusia ja laajempia näkökulmia johtajuuteen liittyviin asioihin. Johtajat kokivat saavansa mentorointitapaamisilta uutta paloa ja intoa työhönsä ja kuvailivat mentorointitapaamisten antaneen voimaantumisen, inspiraation ja jopa flow-tilan kokemuksia.

”Ja sit tämmönenkin hauska et mun apulaisjohtaja anto palautetta omasta mentoroinnistaan, että oli ihan mahtavaa joka kerta mennä ja taas oli niin ihan flowssa kun tuli sieltä, että se oli kiva tämmönenkin maininta.” H8

”Se on, ja sitte tavallaan ku niist on päässy puhun tossa, ni sitte kyl ne usein sanoo aktorit, että miten voimaannuttavaa se taas oli, et kyl mä tästä taas, kun on päässy sen kaks tuntia siitä avautuu ja saanu niitä vinkkejä ja tukee.” H13

Johtajan työn voimavarojen tukeminen vertaisryhmämentoroinnin avulla

Sosiaalinen tuki	Vertaistuki
	Turvallinen ja rauhallinen tila purkaa tunteita
	Rauha ja tila keskustelulle
Ammatti-identiteetin ja johtajuuden tuki	Johtajan ammatti-identiteetin vahvistaminen ja tuki koko johtajuuden skaalalle
	Johtajan työhön kiinnittyminen
	Tuki päätöksentekemiseen
	Konkreettiset ideat, vinkit ja työkalut käytännön johtamistyöhön
Oppiminen ja kehittyminen	Oppiminen ja osaamisen jakaminen
	Henkilökohtainen kehittyminen

Kuvio 3. Johtajan työn voimavarojen tukeminen vertaisryhmämentoroinnin avulla

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Tutkimukseni tavoitteena oli lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen johtajien työhyvinvoinnista sekä siitä, millaisia vaikutuksia vertaisryhmämentoroinnilla voi siihen olla. Tämän kehysidean puitteissa tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia työn vaatimustekijöitä varhaiskasvatuksen johtajat kuvaavat työssään olevan. Lisäksi tutkimus pyrki kuvaamaan, miten johtajan työn voimavaroja voidaan tukea vertaisryhmämentoroinnin avulla.

Varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijät näyttäytyvät tutkimuksen tulosten valossa moninaisina. Vaatimustekijät on tutkimuksen tuloksissa jaoteltu kolmeen yläkategoriaan, joita ovat sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset haasteet, työn substanssiin liittyvät haasteet sekä työympäristöön liittyvät haasteet. Henkilöstöjohtamisen haasteet voidaan tutkimuksen tulosten perusteella nähdä yhtenä merkittävimpänä sosiaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin haasteisiin lukeutuvana varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijänä. Henkilöstön keskinäiset sekä johtajien ja henkilökunnan väliset haasteet näyttäytyvät tulosten valossa keskeisenä johtajia kuormittavana tekijänä, mitä osaltaan tukee myös muun muassa Tarvaisen ja kumppaneiden (2005) johtajien työn vaatimustekijöihin keskitynyt tutkimus, jonka mukaan työpaikan ihmissuhdeongelmat havaittiin erityisesti alimman- ja keskitason johtajia kuormittavana työn vaatimustekijänä. Myös Aubrey (2011) esittelee Bloomin (2000) toteuttamat haastattelut varhaiskasvatuksen johtajille, joissa johtajat kokivat oman organisaation henkilöstön kanssa

työskentelemisen haastavimpana osa-alueena heidän työssään. Oman tutkimukseni tulosten perusteella henkilöstöjohtamisen haasteiden lisäksi varhaiskasvatuksen johtajia kuormittavat myös johtajaan kohdistuvat odotukset ja vaatimukset sekä haastavat, toisinaan jopa uhkaavat asiakastilanteet.

Johtajuuden kontekstissa tehty aiempi tutkimus työn vaatimustekijöistä tukee myös oman tutkimukseni pohjalta tehtyä havaintoa varhaiskasvatuksen työn substanssiin liittyvistä haasteista. Rooliepäselvyydet ovat muun muassa Tarvaisen ja muiden (2005) sekä Ahtilinnan ja kumppaneiden (2007) tutkimuksissa nousseet esille keskeisenä johtajien työn vaatimustekijänä. Myös oman tutkimukseni perusteella johtajan roolin omaksuminen sekä erityisesti kaksoisroolit tehtävänkuvien välillä näyttäytyvät keskeisenä varhaiskasvatuksen johtajan työn vaatimustekijänä. Erityisesti apulaisjohtajan tai varajohtajan tehtävissä toimivat henkilöt kokivat ristiriitaisuutta eri roolien yhdistämisessä, sillä heidän työtehtäviensä sisältävät usein sekä johtamiseen liittyviä tehtäviä että lapsiryhmässä toimimista. Tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että varhaiskasvatuksen johtajien työnkuvan moninaisuus ja laaja-alaisuus sekä suuri työmäärä, ja sen myötä myös oman työn rajaaminen, priorisointi ja aikataulutukset tuottavat usein haasteita varhaiskasvatuksen johtajille. Myös Tarvaisen ja kumppaneiden (2005) tutkimuksessa johtajat raportoivat työn määrän tutkimuksista vaatimuksista kuormittavimmaksi.

Seppälän, Mäkikankaan, Hakasen, Tolvasen ja Feldtin (2020) hiljattain julkaistun pitkittäistutkimuksen mukaan työn voimavaraksi usein määritelty työn autonomia ei aina toimi voimavarana ja edistä sitä kautta työn imun kokemusta, vaan toisinaan työn autonomian ja työn imun välinen suhde voi olla jopa negatiivinen. Tutkimuksen mukaan autonomian ja työn imun välinen suhde voi yksilöllä

myös ajoittain vaihdella, joten kyse ei ole pysyvästä asiasta. Tutkimuksessa havaittiin, että tietyissä tapauksissa henkilöillä, jotka kokivat jo valmiiksi korkeaa työn imua, autonomialla saattaa olla vahvempi työn imua edistävä vaikutus. Tilanteessa, jossa työn imun taso on valmiiksi alhainen, korkea työn autonomian määrä ei välttämättä edistä työn imua, tai voi toimia jopa sitä vähentävänä tekijänä. (Seppälä ym. 2020.)

Seppälän ja kumppaneiden (2020) tuoreesta tutkimuksesta voidaan löytää yhtymäkohtia myös oman tutkimukseni tuloksiin, joiden perusteella työn itsenäisyys näyttäytyy yhtenä keskeisenä työn substanssiin liittyvänä vaatimustekijänä varhaiskasvatuksen johtajien työssä. Tämä on mielenkiintoinen löydös ja vahvistaa osaltaan työn vaatimustekijöiden ja voimavarojen mallin (JD-R) mukaista ajatusta siitä, että työn vaatimustekijät ja voimavarat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Lisäksi tutkimukseni tulokset tukevat Seppälän ja kumppaneiden (2020) pitkittäistutkimuksen muodostamaa käsitystä siitä, että samat tekijät (kuten työn autonomia) voivat toimia sekä työn vaatimustekijänä että voimavarana ja vaihdella ajoittain, jolloin niiden suhteet eivät ole pysyviä.

Tätä päätelmää tukee myös Warrin (1987) niin kutsuttu vitamiinimalli, jonka mukaan tietyt työhyvinvoinnin tekijät ovat lisääntyessään ja kasvaessaan sellaisia, jotka niin sanotusti huippunsa saavutettuaan eivät enää lisää työhyvinvointia. Näitä voivat olla esimerkiksi palkka ja esimiehen tuki; tiettyyn pisteeseen asti niiden kasvaminen tuottaa hyvinvointia työssä, mutta tietyn rajan ohi kasvaessaan ne eivät enää lisää hyvinvointia. Näitä työn ominaisuuksia Warr vertaa esimerkiksi C- ja E-vitamiineihin, joilla on sama vaikutus. Kun C- ja E-vitamiineja saa riittävästi, ne tekevät hyvää. Kuitenkaan yli tarpeen kuluttamisella ei ole enää po-

sitiivisiä vaikutuksia, vaan positiivisten vaikutusten kaari taittuu huipullaan taiseksi vaikutukseksi. Osa työn ominaispiirteistä puolestaan on kuin A- ja D-vitamiinit, joita on hyvä nauttia tiettyyn pisteeseen saakka, mutta yliannosteltuna niistä voi seurata negatiivisia vaikutuksia. Tällaisia työn ominaisuuksia ovat esimerkiksi työn itsenäisyys ja työtehtävien monipuolisuus; tiettyyn rajaan saakka nautittuna ne lisäävät hyvinvointia työssä, mutta rajapyykin saavutettuaan hyvinvoinnin kaari taittuu alaspäin ja ominaisuudet alkavat vaikuttaa jopa negatiivisesti. (Warr 1987.)

Varhaiskasvatuksen johtaminen, organisointi, tuottaminen ja järjestäminen ovat parhaillaan murrosvaiheessa, sillä varhaiskasvatustoiminta on muuttunut hoito- ja hoiva-alalle mielletystä päivähoitotoiminnasta selvästi osaksi opetus- ja kasvatustajajärjestelmää, mihin ovat omalta osaltaan vaikuttaneet muun muassa varhaiskasvatustalaki sekä uudistuneet lakisääteiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Siten myös varhaiskasvatuksen johtamisen haasteet ovat lisääntyneet viimeisten vuosien aikana. (OAJ 2017, 4, 21.) Jatkuvat muutokset, niin laajemmin koko varhaiskasvatuksen kentällä kuin yksittäisissä työyhteisöissäkin, nousevat esille myös oman tutkimuksen aineistosta työympäristöön liittyvinä haasteina. Johtajat kokivat muutokset sekä työympäristön ennakoimattomuuden ja arvaamattomuuden kuormittavana. Myös resurssit, kuten taloudelliset velvoitteet sekä henkilöstöresursseista huolehtiminen, nousivat esille yhtenä työympäristön haasteena ja johtajan työn vaatimustekijänä.

Tämän tutkimuksen tuloksissa voidaan nähdä olevan runsaasti yhtymäkohtia teoriaan ja aiempaan tutkimukseen tarkasteltaessa myös sitä, millaisia johtajan työn voimavaroja vertaisryhmämentoroinnin avulla voidaan tukea. Pennasen,

Markkasen ja Heikkisen (2019) mukaan yli kymmenen vuoden tutkimus- ja kehittämistyön myötä voidaan todeta, että vertaisryhmämentorointi on joustava ja toimiva menetelmä, jonka avulla voidaan tukea työhyvinvointia ja käytännön osaamista. Myös Hiltula, Isosomppi, Jokinen ja Oksakari (2012, 64–65, 69) ovat todenneet mentoroinnilla olevan positiivisia vaikutuksia psyykkiseen hyvinvointiin ja stressin vähentämiseen työssä. Samansuuntaisia tulkintoja voidaan tehdä myös oman tutkimukseni tulosten perusteella, sillä vertaisryhmämentorointi näyttöäytyi tutkimukseni tulosten valossa kaiken kaikkiaan työhyvinvointia sekä jaksamista tukevana asiana. Tutkimukseni tuloksissa vertaisryhmämentoroinnin mahdollisuudet johtajan työn voimavarojen tukemisessa on jaoteltu kolmeen yläkategoriaan, joita olivat sosiaalinen tuki, ammatti-identiteetin vahvistaminen ja johtajuuden tuki sekä oppiminen ja kehittyminen.

Vuorovaikutteisuus on yleisesti mielletty tärkeäksi lähtökohdaksi mentorointitoiminnalle (ks. esim. Kupias & Salo 2014; Kram & Ragins 2007; Juusela 2006; Leskelä 2006). Vuorovaikutteisessa mentorointisuhteessa myös kehittyjä voi ohjata ja ohjaaja kehittyä (Karila & Kupila 2010, 17; Leskelä 2006, 171). Myös omassa tutkimuksessani vuorovaikutteisudella voidaan nähdä olevan erityinen rooli vertaisryhmämentoroinnin kontekstissa. Varhaiskasvatuksen johtajat korostivat vertaisryhmämentoroinnin molemminpuolista vuorovaikutuksellisuutta, jossa sekä aktorit että mentorit kokivat saaneensa mentoroinnista lisäarvoa omaan työhönsä ja toimintaansa.

Tutkimuksessani erityisesti vertaistuki nostettiin varhaiskasvatuksen johtajien toimesta hyvin merkittäväksi mentoroinnin ulottuvuudeksi. Vertaistukea on myös aiemman tutkimuksen (ks. esim. Onnismaa ym. 2016; Hiltula ym. 2012) valossa korostettu erityisen merkityksellisenä mentoroinnin ominaisuutena.

Oman tutkimukseni tulosten perusteella vertaisryhmämentorointitoiminnasta saatu sosiaalinen tuki näyttäytyy vertaistuen ohella vahvasti mahdollisuutena kokea samaistumisen tunteita. Myös aiemmat tutkimukset vertaisryhmämentoroinnista vahvistavat tulkintaa samaistumisen kokemusten merkityksestä osana vertaisryhmämentoroinnin kautta saatua vertaistukea. Tutkittaessa opettajien kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista on havaittu opettajien pitävän tärkeänä sitä, että vertaisryhmän muilla jäsenillä oli samanlaisia kokemuksia, epävarmuuksia ja ajatuksia kuin heillä itsellään (Hiltula ym. 2012; Onnismaa ym. 2016). Myös Kauniston ja kumppaneiden (2009) sekä Juuselan (2006) mukaan yhtenä vertaisryhmämentoroinnin vahvuutena on ryhmän jäsenten yhteneväisten taustojen, tilanteiden ja kertomusten tarjoamat mahdollisuudet samaistumiselle, mikä voi madaltaa kynnystä jakaa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan sekä tukea myös työssä jaksamista.

Tutkimukseni tuloksista voidaan myös päätellä vertaisryhmämentoroinnin tarjoavan osallistujille erityisesti turvallisen ja rauhallisen tilan purkaa omia tunteita ja työpaineita. Tässä tilassa henkilö saa kokea tulleeensa kuulluksi sekä olla avoin ja rehellinen ilman pelkoa arvostelluksi joutumisesta. Tämä koettiin varhaiskasvatuksen johtajien taholta hyvin merkittävänä vertaisryhmämentoroinnin tarjoaman sosiaalisen tuen ilmentymänä. Hyvin samankaltaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa mentorointiryhmien on koettu tarjoavan tilaa ja aikaa keskustella haastavistakin asioista, ajatuksista ja tunteista avoimesti ja luottamuksellisesti, ilman kritisointia (Onnismaa ym. 2016; Hiltula ym. 2012). Myös Kaunisto, Uitto, Estola ja Syrjälä (2009) nostavat esiin vertaisryhmien merkityksen työhön liittyvien tunteiden ja kokemusten vastavuoroisessa jakamisessa. Kaiken kaikkiaan vertaisryhmämentoroinnin kontekstissa tehty aiempi tutkimus

vahvistaa oman tutkimukseni tulosten mukaista tulkintaa sosiaalisesta tuesta yhtenä vertaisryhmämentoroinnin merkityksellisimmistä ulottuvuuksista.

Aiempi mentorointitutkimus on valottanut mentoroinnin positiivisia vaikutuksia myös ammatilliselle kehitymiselle ja ammatti-identiteetin vahvistamiselle. Mentoroinnin on muun muassa opettajien, varhaiskasvatuksen opettajien sekä ammattikorkeakoulun aikuisopiskelijoiden kokemuksia tutkittaessa havaittu tukevan ammatti-identiteettiä ja sen vahvistamista sekä ammatillista kehittymistä (Geeraerts ym. 2015; Onnismaa ym. 2016; Leskelä 2007, 174). Mentoroinnin on katsottu tarjoavan osallistujille onnistumisen ja kehittymisen kokemuksia sekä tukevan urakehitystä, minkä myötä aktori saa mahdollisuuksia kehittymiseen ja oppimiseen. Onnistumisen kokemukset ja kehittyminen motivoivat osaltaan työnteekoon sekä lisäävät työhön ja organisaatioon sitoutumista. (Kram 1983, 613–614; Juusela 2006, 14–16.) Samoja tulkintoja voidaan tehdä myös oman tutkimukseni tuloksista. Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat vertaisryhmämentoroinnin hyvin vahvasti johtajuuttaan ja ammatti-identiteettiään tukevana, ja näkivät sen auttavan myös johtajan työhön kiinnittymisessä sekä motivoivan jatkamaan työssä.

Varhaiskasvatuksen johtajat saivat vertaisryhmämentoroinnin kautta myös vahvistusta omille päätöksilleen muun muassa tilanteissa, joissa päätökset olivat ristiriidassa heidän oman arvomaailmansa kanssa. Tätä havaintoa tukevat myös aiempi tutkimus ja teoria, jonka mukaan eettiset dilemmat ovat yleisiä johtajan työssä. Eettisiä dilemmoja voi syntyä erityisesti päivittäiseen johtamistyöhön liittyvissä tilanteissa, ja esimerkiksi resurssien käyttö sekä taloudellisten tavoitteiden saavuttaminen koetaankin usein eettisenä dilemmana. (Huhtala, Lähteenkorva ja Feldt 2011, 146–148.) Schaufeli, Leiter ja Maslach (2009, 209)

ovatkin todenneet arvokonfliktien toimivan nykymaailmassa usein työuupumuk-
sen aiheuttajina.

Tutkimukseni tulokset osoittavat vertaisryhmämentoroinnin toimivan myös
hyvänä väylänä konkreettisten ideoiden, vinkkien ja työkalujen vaihtamiseen käy-
tännön johtamistyötä koskien. Johtajat saivat vertaisryhmissä toisiltaan ideoita ja
vinkkejä muun muassa työvuorojen ja lapsiryhmien rakenteiden suunnitteluun
sekä yleiseen päiväkodin arjen toimintaan. Samankaltaisia kokemuksia havaittiin
myös Hiltulan ja kumppaneiden (2012) sekä Onnismaan ja muiden (2016) tutki-
muksissa, joissa opettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat kokivat vertaisryhmä-
mentoroinnin tarjoavan konkreettisia menetelmiä ja työkaluja käytännön työhön
sekä pedagogiikkaan.

Sosiaalisen tuen sekä johtajuuden ja ammatti-identiteetin tuen lisäksi oppi-
minen ja kehittyminen nousee tutkimukseni tuloksista esille keskeisenä työn voi-
mavaroja tukevana vertaisryhmämentoroinnin ulottuvuutena. Varhaiskasvatuk-
sen johtajat kokivat vertaisryhmämentoroinnin hyvänä mahdollisuutena oppia ja
jakaa osaamista, saada ideoita oman johtajuuden rakentamiseen ja kehittämi-
seen sekä reflektoida omaa työtään ja toimintaansa. Lisäksi vertaisryhmämento-
roinnin koettiin vahvistavan omaa asiantuntijaroolia, kasvattavan itseluottamusta
sekä antavan rohkeutta tehdä omaa osaamistaan näkyväksi. Mentorointiin osal-
listuvien henkilöiden elinikäistä oppimista, oppimisen ja oman itsensä reflektointia
sekä osaamisen, kokemuksen ja näkemyksen välittämistä onkin perinteisesti pi-
detty keskeisinä päämäärinä ja tärkeimpinä kulmakivinä mentoroinnissa (Juusela
2006, 8; Mullen 2012, 9). Mentoroinnin on havaittu tarjoavan mahdollisuuksia
myös itsereflektiolle (Leskelä 2007; Kaunisto, Estola & Leiman 2013), jonka on

todettu olevan eduksi erityisesti työn aiheuttaessa väsymystä tai emotionaalista kuormitusta (Kaunisto, Estola & Leiman 2013, 417).

Havaintoja mentoroinnin kompetenssia ja ammatillista itsetuottamusta vahvistavista vaikutuksista ovat aiemmissa tutkimuksissaan tehneet myös Hiltula ja muut (2012) sekä Onnismaa ja kumppanit (2016). Mentoroinnin psykososiaalista kehitystä tukevien ominaisuuksien onkin todettu edesauttavan kompetenssin ja minäpystyvyyden kokemuksen, itsetuottamuksen ja identiteetin sekä ammatillisen tehokkuuden kehittymistä (Kram 1983, 613–614). Tutkimukseni tuloksista voidaan tulkita, että mentoroinnin mahdollisuudet varmuuden, itsetuottamuksen ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä tarjoavat hyvät lähtökohdat myös pystyvyyden (ks. luku 2.3) vahvistamiselle. Ahtilinna ja kumppanit (2007) ovatkin tutkimuksessaan todenneet pystyvyyden olevan merkittävä johtajan työn voimavara, sillä se suojaaa työn vaatimustekijöiden kielteisiltä vaikutuksilta ja edistää työn imun kokemusta erityisen vaativassa johtajan työssä. Tästä voidaan päätellä, että vertaisryhmämentorointi voi toimia merkittävänä keinona myös johtajien pystyvyyden lisäämiseksi sekä sitä kautta myös työn imun vahvistamiseksi ja työn vaatimustekijöiden puskuroimiseksi.

Tutkimuksessani johtajat kokivat vertaisryhmämentoroinnin vahvistavan myös heidän henkilökohtaista kehittymistään. Vertaisryhmämentorointi tarjosi johtajille onnistumisen kokemuksia sekä mahdollisuuden oivaltaa omia vahvuuksiaan, hyväksyä oma rajallisuutensa ja olla itselleen armollisempi. Johtajat kokivat saavansa vertaisryhmämentoroinnin kautta myös uutta paloa ja intoa työhönsä sekä voimaantumisen, inspiroitumisen ja flow-tilan kokemuksia. Mentoroinnin on myös aiemmissa tutkimuksissa todettu lisäävän armollisuutta itseä

kohtaan, tukevan motivaatiota ja innostusta omaa työtä kohtaan sekä edistävän voimaantumisen kokemuksia (Hiltula ym. 2012; Leskelä 2007).

Kokoavasti voidaan todeta, että tutkimuksessani oli havaittavissa runsaasti yhteneväisyyksiä aiempaan tutkimukseen ja teoriaan. Oman tutkimukseni tulokset varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijöistä osoittautuivat pitkälti aiemman johtajien työn vaatimuksia koskevan tutkimuksen tuloksia mukaileviksi. Aiempi tutkimus johtajien työhyvinvoinnista on kuitenkin vielä vähäistä, ja eritoten varhaiskasvatuksen johtajien kontekstissa aiempaa tutkimusta heidän työhyvinvoinnistaan ei ammattijärjestöjen selvityksiä lukuun ottamatta juuri ole. Vaikkakin tutkimukseni tulokset ovat suhteellisen samansuuntaisia aiemman, yleisesti johtajuuden kontekstissa tehdyn työhyvinvointitutkimuksen kanssa, piirtää oma tutkimukseni kuitenkin kuvaa varhaiskasvatuksen johtajien työhyvinvoinnista sekä heidän työnsä vaatimustekijöistä. Suhteessa pienimuotoinen pro gradu -tutkielmani ei luonnollisestikaan täytä tilaa koko kuvassa, mutta näiden alustavien ääriivojen myötä on selvää, että johtajien työn vaatimustekijät ja voimavarat sekä työhyvinvointi, erityisesti kasvatusalan kontekstissa, ansaitsevat yhä enemmän tutkimuksellista huomiota, joka omalta osaltaan täydentäisi kokonaiskuvaa kattavammaksi.

Johtajien työhyvinvointia ja sen eri ulottuvuuksia huomattavasti enemmän tutkimusta on tehty mentoroinnista ja vertaisryhmämentoroinnista, joista tehdyt aiempiin tutkimuksiin pohjautuvat tulkinnat ja havainnot kulkivat niin ikään käsi kädessä oman tutkimukseni tulosten kanssa. Tutkimukseni tuloksista on tulkittavissa, että kokemukset vertaisryhmämentoroinnista työn voimavarojen tukijana

ovat positiivisia, ja vertaisryhmämentoroinnin avulla voidaan tukea johtajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista kokonaisvaltaisesti usean eri ulottuvuuden kautta.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan tieteellisen tutkimuksen eettinen hyväksyttävyyys ja luotettavuus sekä sen tulosten uskottavuus edellyttävät tutkimuksen toteuttamista hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Keskeisiä lähtökohtia hyvälle tieteelliselle käytännölle ovat muun muassa tarkkuus ja rehellisyys tutkimustyössä, tieteellisen tutkimuksen kriteerien ja eettisten periaatteiden noudattaminen tiedonhankinnassa ja tutkimuksessa sekä muiden tutkijoiden kunnioittaminen viittaamalla heidän julkaisuihinsa ja saavutuksiinsa asianmukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Olen pyrkinyt eettisyyden ja luotettavuuden takaamiseksi noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä läpi koko tutkimusprosessin. Olen parhaani mukaan noudattanut johdonmukaisuutta, huolellisuutta ja tarkkuutta jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa sekä kuvannut työskentelyäni ja sen vaiheita mahdollisimman avoimesti. Lisäksi olen tutkimuksessani huomionut tutkimusaiheeseeni liittyvän aiemman tutkimuksen sekä peilannut omaa tutkimustani muiden tutkimusten tuloksiin.

Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta tutkimusaineiston hankinta, käsittely ja raportointi ovat merkittävässä asemassa. Tutkimusaineiston hankinnan ja käsittelyn tulee olla eettisesti kestävä ja tutkimuksen tulokset tulee raportoida avoimuutta ja vastuullisuutta noudattaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on osa laajempaa tutkimusai-

neistoa, joka on kerätty Tampereen yliopiston toteuttaman *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa* -kärkihankkeen yhteydessä. Tutkimusluvut, joissa oli huomioitu myös hankkeen pohjalta laadittavat opinnäytetyöt, oli haettu hankkeen toimesta jo etukäteen, ja osallistujia oli informoitu myös pro gradu -tutkielmien laatimisen mahdollisuudesta.

Tutkimusprosessin eettisyys on syytä huomioida jo tutkimusprosessin alussa tutkimuksen aihetta suunniteltaessa (ks. esim. Tuomi & Sarajarvi 2018, luku 5). Oman tutkimukseni aihe ei näyttäyty erityisen sensitiivisenä sen eettisyyden kannalta, mutta muun muassa työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen tematiikasta keskusteltaessa on kuitenkin mahdollista, että haastateltavat avaavat haastatteluaineistossa esimerkiksi omia henkilökohtaisia kokemuksiaan tai tunteuksiaan, minkä vuoksi anonymisyys, sensitiivisyys ja eettisyys ovat kriittisessä asemassa.

Tutkimukseni aineiston käsittelyssä luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat olleet tärkeitä prioriteetteja aina tutkimusprosessin alusta saakka. Sain henkilökohtaiselle muistitikulleni tallennetun aineiston haltuuni suoraan hankepäälliköltä ja tallensin aineiston tietoturvan huomioiden omaan salattuun kansioonsa, johon on pääsy ainoastaan salasanalla suojatulta henkilökohtaiselta tietokoneeltani. Aineiston luovutuksen yhteydessä laadittiin myös sopimukset aineiston käyttöön, säilyttämiseen, hävittämiseen sekä salassapitoon liittyen. Tutkielmani valmistumisen jälkeen tuhoan hallussani olevan, tarkasti suojatun aineiston henkilökohtaiselta tietokoneeltani sekä muistitikultani. Saamani aineisto oli valmiiksi litemoitu ja anonymisoitu, joten haastateltavia yksilöivät henkilötiedot tai paikkakunnat eivät olleet tiedossani missään tutkimusprosessin vaiheessa, eli aineistoa ja

haastateltavia käsiteltiin koko tutkimusprosessin ajan täysin anonymisti. Eettisyyteen ja anonymiteettiin on kiinnitetty huolellisesti huomiota myös tutkimuksen tulosten raportoinnissa. Tutkimuksen tulosten raportoinnista sekä siinä käytetyistä sitaateista ei käy ilmi haastateltuja yksilöiviä tietoja, sillä ne oli poistettu jo aineiston saadessani. Tutkimustulosten raportoinnin yhteydessä esitetyt sitaattien nimiköidyt anonymien tunnisteen avulla (esim. H5 tai H17), jolloin siteerauksia ei voida yhdistää tiettyihin haastateltaviin.

Tutkimuksen eettisyyden lisäksi on tärkeää arvioida myös tutkimuksen luotettavuutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen keskiössä ovat usein ihmiset ja heidän kokemistodellisuutensa. Lähtökohtaisesti kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä yleistettävissä olevia ja täysin objektiivisiä sekä absoluuttisia päätelmiä tutkittavasta kohteesta (Eskola & Suoranta 1998, luku 2; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 28), vaan tutkija toimii tutkimuksessa osana tutkimaansa elämismaailmaa ja merkitysyhteyttä. Ihmisiä tutkiessaan tutkija ei voi asettaa itseään täysin ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, sillä hänen omat ennako-oleuksensa sekä tapansa ymmärtää tutkimuksensa kohdetta vaikuttavat tutkimukseen merkittävällä tavalla (Varto 2005, 28–35). Olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt tiedostamaan ja tunnistamaan omia käsityksiäni tutkittavasta aiheesta sekä noudattanut johdonmukaisuutta analyysissä siten, että sen pohjalta tehdyt tulkinnat ovat mahdollisimman hyvin johdettavissa suoraan aineistosta. Luotettavuutta voidaan pyrkiä lisäämään myös tulkintoja perustelemalla (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233), ja olenkin liittänyt analyysin ja tulosten raportoinnin yhteyteen suoria lainauksia haastatteluista, jotka havainnollistavat perustaa aineiston pohjalta tehdyille tulkinnoille.

Tutkimuksen luotettavuutta on syytä tarkastella tutkijan näkökulman sekä analyysin lisäksi myös aineiston näkökulmasta. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kuudesta fokusryhmähaastattelusta, joihin osallistui yhteensä 21 eri nimikkeillä toimivaa varhaiskasvatuksen johtajaa. Tutkimusmenetelmänä vuorovaikutteisuuden perustuva ryhmähaastattelu tuo parhaimmillaan esille asioita useista eri näkökulmista. Ryhmähaastatteluihin pohjautuva aineisto sisältää kuitenkin asioita, joita tulee tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta avata ja pohdita myös kriittisesti. Useasta osallistujasta koostuva vuorovaikutteinen ryhmä pitää usein sisällään erilaisia ryhmän dynamiikkaan liittyviä tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa aineiston monipuolisuuteen. Toisinaan keskustelua dominoivat ja hyvin aktiiviset keskustelijat saattavat huomaamattaankin ryhtyä hallitsemaan tilannetta, jolloin toisten tila osallistua kapenee. Ryhmätilanteessa osallistujat tekevät tulkintoja ryhmän dynamiikasta sekä vallitsevista normeista, ja osa haastateltavista voi arkailla oman näkemyksensä kertomista. Ryhmähaastatteluissa keskustelu saattaa helposti myös rönsyillä ja ajautua harhaan varsinaisesta aiheesta. (Pietilä 2017, luku 4.) Ryhmähaastattelussa keskustelun aihepiiri ja näkökulma saattavat määriytyä muun muassa sen mukaan, mistä aiheesta ensimmäiset osallistujat ovat keskustelun aloittaneet (Hollander 2004, 625).

Huomasin edellä kuvattujen asioiden ilmenevän myös oman tutkimukseni aineistosta. Joka ryhmässä oli luonnollisesti niitä, jotka osallistuivat keskusteluun aktiivisesti, sekä niitä, jotka ilmaisivat näkökulmiaan harvemmin ja kenties keskittyivät enemmän kuuntelemaan muita. Aineistoa analysoidessani havaitsin myös, että eri fokusryhmissä pääpuheenaiheet rakentuivat eri teemojen ympärille. Esimerkiksi yksi ryhmä keskittyi keskustelemaan runsaasti henkilöstöjohtamisen

haasteista, kun taas toisessa ryhmässä keskusteltiin eniten oman työn rajaamisesta. Tämä on syytä huomioida myös tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa, sillä muun muassa tulosten raportoinnin yhteydessä käytetyt sitaatit jakautuivat käsiteltävän aiheen perusteella hyvin pitkälti sen mukaisesti, mistä kukin fokusryhmä oli eniten keskustellut. Aineistoa ja sen myötä myös analyysia määritti siis pitkälti se, mistä aihealueesta missäkin ryhmässä oli aktivoiduttu keskustelemaan, jolloin kaikki analyysista esille nousseet ilmiöt eivät keskusteluttaneet jokaisessa ryhmässä. Tämä vaikuttaa osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen erityisesti siitä näkökulmasta, että tutkimustulokset keskittyvät kuvaamaan juuri kyseisten haastateltavien näkemyksiä tutkittavista ilmiöistä, eivätkä siis ole laajasti yleistettävissä.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on syytä ottaa huomioon tutkijan asema myös siitä näkökulmasta, että sekundääriaineistoa käytettäessä en itse tutkijana ole ollut paikalla haastattelutilanteissa. Toisaalta asiaa voidaan katsoa siitä näkökulmasta, että itse haastattelutilanteessa paikalla ollessani olisin tarvittaessa voinut esittää tarkentavia, juuri omaan tutkimusongelmaani vastaavia ja räätälöityjä kysymyksiä, mikä osaltaan olisi voinut mahdollistaa tutkittavien teemojen syväluotaavamman käsittelyn. Toisesta näkökulmasta asiaa voidaan lähestyä kuitenkin myös niin, että suoraan tutkittavasta aiheesta kysyttäessä haastateltava olisi saattanut rajata vastauksiaan sen mukaisesti, mitä ajattelee tutkijan haluavan kuulla tai tietää. Fokusryhmäkeskustelussa vuorovaikutus haastateltavien välillä on keskustelunomaisempaa ja antaa haastateltaville enemmän tilaa liikkua eri aihealueiden välillä, jolloin haastateltavat saattavat tuottaa tietystä aiheesta spontaanimpaa ja todenmukaisempaa tietoa kuin esimerkiksi hyvin struk-

turoidussa haastattelutilanteessa. Hollander (2004) tekee kuitenkin tärkeän huomion siitä, että kaikki tutkimukselliset tilanteet ovat sosiaalisia konteksteja, joihin vaikuttavat monet tekijät ja sosiaaliset paineet, jolloin mitään tutkimustilanteen tai haastattelun muotoa ei voida pitää absoluuttista totuutta ilmentävänä menetelmänä. Osallistujat saattavat pitäytyä kertomasta, liioitella ja vähätellä asioita sosiaalisen kontekstin mukaisesti. On myös hyvin yksilöllistä, kokeeko henkilö luontevammaksi avata omia kokemuksiaan ja näkemyksiään tuntemattomista tai tutuista henkilöistä koostuvassa ryhmähaastattelussa, vaiko kenties kahdenkeskisessä haastattelutilanteessa. (Hollander 2004).

Omassa tutkimuksessani ja analyysissäni olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman johdonmukaisia tulkintoja suoraan haastatteluaineistosta, mutta pyrkinyt huomioimaan myös sosiaalisen kontekstin ja muiden inhimillisten tekijöiden vaikutukset tutkimusaineistoon siten, ettei sen pohjalta tehdyn analyysin voida katsoa tuottavan yleistettäviä totuuksia. Sen sijaan tutkimukseni pyrkii hyvien tutkimuskäytäntöjen mukaisesti tuottamaan ymmärrystä ja kuvausta varhaiskasvatuksen johtajien työhyvinvoinnista, johtajan työn vaatimustekijöistä sekä vertaisryhmämentoroinnin vaikutusmahdollisuuksista työn voimavarojen vahvistajana, pohjautuen kokemuksiin ja kertomuksiin, joita johtajat itse ovat tuottaneet. Seuraavassa alaluvussa keskityn kiteyttämään tutkimuksestani ammennettavia ajatuksia sekä ideoita jatkotutkimukselle.

7.3 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusideat

Kuten edeltävissä alaluvuissa olen todennut, pro gradu -tutkielman laajuinen tutkimukseni, tai laadullinen tutkimus ylipäänsä, eivät tarjoa yleistettävää ja abso-

luuttista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseni keskeisistä tuloksista on kuitenkin havaittavissa luvussa 7.1 kuvaillun kaltaisia yhteneväisyyksiä aiempaan tutkimukseen ja teoriaan, mikä osaltaan vahvistaa tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimukseni laajuuden, sekä muut eettisyyttä ja luotettavuutta arvioivassa alaluvussa kuvaamani tekijät huomioiden, on kuitenkin mahdollista tehdä johtopäätöksiä siitä, mitä annettavaa tutkimuksellani on, miten siitä tehtyjä päätelmiä voitaisiin jatkojalostaa, ja millaista tutkimusta näistä aihepiireistä olisi syytä tehdä tulevaisuudessa.

Tutkimukseni antia voidaan tarkastella eri tasoilla. Yhdellä tasolla voidaan tarkastella sitä, miten tutkimukseni tuloksia voitaisiin hyödyntää ja soveltaa varhaiskasvatustyön kontekstissa. Toisella tasolla puolestaan voidaan pohtia sitä, millaisia päätelmiä ja jatkotutkimusideoita tutkimuksestani on ammennettavissa teoreettisessa mielessä. Lisäksi tutkimuksen antia voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, mitä tämä tutkimus ja siihen johtanut prosessi ovat antaneet itselleni tutkijana. Keskitytään jälkimmäiseen tarkasteluun ensimmäisenä, jonka jälkeen esittelen tutkimukseni käytännössä sovellettavan annin sekä teoreettiset johtopäätökset ja jatkotutkimusideat.

Tutkimuksen tekemistä kuvataan usein prosessina, minkä voin allekirjoittaa myös itse. Pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut minulle keskeinen oppimiskokemus, ja se on opettanut minulle paljon sekä tutkimuksen tekemisestä että omasta itsestäni. Olen tutkimukseni puitteissa päässyt syventymään mielenkiintoiseen ja minulle merkittävään työhyvinvoinnin tematiikkaan perusteellisesti, sekä oppinut aiempaa laajemmassa mittakaavassa myös tutkimuksen tekemisestä. *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa* -kärkihank-

keen yhteydessä kerätyn aineiston myötä olen päässyt tutustumaan minulle uusiin tutkimuksellisiin menetelmiin, kuten fokusryhmähaastatteluihin sekä valmiin aineiston hyödyntämiseen tutkimuksessa. Tutkimukseni kautta olen päässyt osaksi laajempaa *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa* -kärkihanketta, ja osana sen tavoitteita edistämään mentoroinnin toimintakäytäntöjen ja -mallien kehittämistä varhaiskasvatuksen ammattilaisten tukemiseksi myös omalta osaltani. Pro gradu -tutkielman laatiminen on ollut matka, jonka aikana olen oppinut myös luottamaan itseeni ja omiin kykyihini. Olen oivaltanut tutkimusprosessille ominaisen ulottuvuuden; prosessi vaatii aikaa ajattelulle. Vaikka sen elinkaareen sisältyy usein monenlaisia vaiheita, ja toisinaan kuljetaan kaksi askelta eteen ja yksi taakse, on tutkimuksen tekeminen niin sanotun punaisen langan löydyttyä hyvin antoisaa ja mielekästä. Kiteyttäen kuvailisin pro gradu -tutkielman tekemistä poluksi, joka kiemuroistaan huolimatta johtaa aina lopulta palkinnon äärelle.

Tutkimuksen antia pohtiessa voidaan tarkastella sitä, miten tutkimukseni tulokset ja niistä tehdyt päätelmät voisivat olla konkreettisesti hyödynnettävissä ja sovellettavissa varhaiskasvatuksen johtajien työssä ja kentällä. Tutkimukseni tulokset osoittavat varhaiskasvatuksen johtajien kohtaavan runsaasti erinäisiä kuormittavia vaatimustekijöitä työssään, joiden vastapainona toimivia voimavaroja puolestaan voidaan tukea vertaisryhmämentoroinnin avulla. Tärkeää olisikin lisätä ja ylläpitää varhaiskasvatuksen johtajien mahdollisuuksia osallistua mentorointitoimintaan. Erityisesti vertaisryhmämuotoisena toteutettu mentorointi voisi tutkimuksen tuloksia mukaillen tarjota johtajille vertaistukea itsenäiseen työhön sekä mahdollistaa avoimen ja vapaamuotoisen kollegiaalisen keskustelun, jolle

ei päiväkodin kiireisen arjen ja muodollisempien tapaamisten lomassa jää riittävästi mahdollisuuksia. Varhaiskasvatuksen johtajien kokemukset vertaisryhmämentoroinnista olivat pääosin hyvin positiivisia ja vertaisryhmämentoroinnin toivottiin jatkuvan myös tulevaisuudessa.

Työn kuormitukseen voitaisiin pyrkiä vastaamaan myös johtajan työn vaatimustekijät huomioivalla koulutuksella. Räättälöidyillä koulutuksilla voitaisiin tarjota työkaluja ja tukea esimerkiksi henkilöstöjohtamiseen ja haastaviin esimiestilanteisiin, jotka olivat tutkimukseni tulosten perusteella yksi merkittävimmistä varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijöistä.

Koulutuksen lisäksi tukea johtajantyöhön voitaisiin mahdollisesti tarjota myös muiden tukitoimien avulla. Yksi näistä voisi olla esimerkiksi valmennus, jollaisesta on saatu positiivisia kokemuksia muun muassa Ammatillisen toimijuuden vahvistamisohjelmassa, joka on kehitetty Työsuojelurahaston tutkimus- ja kehittämishankkeen pohjalta (ks. Hökkä, Paloniemi, Vähäsantanen, Herranen, Manninen & Etäpelto 2014). Yksi hankkeessa toteutetusta kolmesta työelämäinterventiosta oli Johdon valmennus, joka suunnattiin erityisesti keskijohdossa työskentelevien johtajien tukemiseen. Johdon valmennuksen tavoitteena oli tukea johtajien omaa johtajaidentiteettiä ja työhyvinvointia sekä luoda ammatillista toimijuutta vahvistavia johtamiskäytänteitä. Lisäksi tavoitteena oli tarjota työkaluja työntekijöiden ja työyhteisön voimaannuttamiseen sekä heidän työhyvinvointinsa edistämiseen ja ammatilliseen uudistamiseen. Johdon valmennuksen yhteydessä kerättiin laaja tutkimusaineisto, jonka mukaan valmennukseen osallistuneet johtajat kokivat valmennuksen annin ja hyödyt monipuolisina. Johdon valmennus tarjosi tukea ja työkaluja sekä johtajan voimavaraistumiseen että johta-

miskäytäntöihin. Johtajat kuvailivat Johdon valmennuksen selkiyttäneen ja vahvistaneen johtajaidentiteettiä, parantaneen työhyvinvointia ja voimavaroja, tukeneen omien tunteiden käsittelyä sekä laajentaneen sosiaalisia verkostoja. Lisäksi valmennus kasvatti johtajien ymmärrystä ammatillisesta toimijuudesta ja sitä tukevasta johtamisesta, sekä erilaisista ihmisistä ja identiteeteistä, ja niiden kohtaamisesta työssä. Johtajat saivat valmennuksesta vinkkejä ja uusia lähestymistapoja muun muassa työntekijöiden kohtaamiseen sekä toimijuutta tukevien johtamiskäytänteiden hyödyntämiseen. Lisäksi johtajat saivat ideoita organisaation ja työyhteisön kehittämiseen sekä kollektiivisen johtajuuden toteuttamiseen. (Hökkä ym. 2014, 122–128.) Vastaavanlaisesta valmennuksesta voisi olla etua myös varhaiskasvatuksen johtajille, sillä hankkeen yhteydessä toteutetusta Johdon valmennuksesta (ks. Hökkä ym. 2014) saadut hyödyt vaikuttaisivat vastaaneneen hyvin samantyyppisiin johtajien tuen tarpeisiin, jollaisia omankin tutkimukseni johtajat aineistossa kuvasivat.

Lisäksi varhaiskasvatuksen johtajat esittivät toiveita mahdollisuudesta saada jatkuvaa työnohjausta, joka voisi toimia vertaistukea tarjoavan mentoroinnin rinnalla työssä jaksamista tukevana menetelmänä. Yhdistelmä vertaisryhmämentorointia sekä työnohjausta voisi mahdollisesti tukea varhaiskasvatuksen johtajia työn kuormituksen kannattelemisessa sekä voimavarojen vaalimisessa eri näkökulmista, toisiaan täydentäen.

Käytännön tasolla olisi syytä kiinnittää huomiota myös varhaiskasvatuksen johtajien, sekä eritoten johtajan työn ohella lapsiryhmässä toimivien apulaisjohtajien, varajohtajien ja vastuuhenkilöiden työnkuvan selkiyttämiseen. Työnkuvien ja roolien selkiyttäminen olisi tärkeää huomioida niin strategisella tasolla kuin var-

haiskasvatusyksiköiden käytänteissäkin. Varhaiskasvatuksessa toimivilla varajohtajilla, apulaisjohtajilla ja vastuuhenkilöillä tulisi olla selkeä aikansa ja paikansa sekä johtamistehtäville että varhaiskasvatuksen opettajan tehtäville. Lisäksi toiminta olisi tärkeää resursoida niin, että osittain myös johtotehtäviä tekevien varhaiskasvatuksen opettajien ei tarvitsisi potea huonoa omatuntoa eri rooleissa toimiessaan. Roolien ja tehtävänkuvien selkiyttämistyötä olisi hyvä tehdä myös varhaiskasvatusyksiköiden johtajien sekä heidän tukenaan toimivien varajohtajien, apulaisjohtajien ja vastuuhenkilöiden välillä.

Toisesta näkökulmasta tutkimukseni tuloksista on tehtävissä erinäisiä teoreettisia johtopäätöksiä sekä ideoita jatkotutkimukselle. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen johtajien työ pitää sisällään monia erilaisia työn vaatimustekijöitä. Olisikin mielenkiintoista ja tärkeää tutkia myös laajemmin varhaiskasvatuksen johtajien työtä nimenomaisesti työn vaatimusten ja voimavarojen mallin kontekstissa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijöiden lisäksi myös sitä, miten johtajan työn voimavaroja voidaan tukea vertaisryhmämentoroinnin avulla. Kiinnostavaa olisikin tutkia tarkemmin, millaisia erilaisia työn voimavaroja varhaiskasvatuksen johtajien työhön heidän omien näkemyksiensä mukaisesti kuuluu, ja kuinka paljon työn vaatimustekijöitä puskuroivia vaikutuksia näillä voimavaroilla heidän työssään on. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että lähtökohtaisesti johtajat arvioivat työssään olevan enemmän voimavaratekijöitä kuin vaatimustekijöitä (Tarvainen ym. 2005; Ahtilinna ym. 2007), joten olisi mielenkiintoista selvittää, päteekö tämä myös varhaiskasvatuksen johtajiin.

Lisäksi työn vaatimusten ja voimavarojen mallin puitteissa olisi mielenkiintoista tutkia vaatimusten ja voimavarojen vuorovaikutteisuutta johtajien työn kontekstissa. Kuten aiemmin on todettu, eri tekijät voivat yhtäaikaaisesti toimia sekä työn voimavarana että vaatimustekijänä (ks. esim. Seppälä ym. 2020). Esimerkiksi perinteisesti työn voimavarana koettu autonomia ja työn itsenäisyys on työhyvinvointitutkimuksen huippututkijoiden tuoreessa tutkimuksessa (ks. Seppälä ym. 2020) esitetty myös käänteisessä valossa. Niin ikään tämän tutkimuksen tulosten mukaisesti työn itsenäisyys voi ilmetä työssä myös vaatimustekijänä. Esimerkiksi Warrin (1987) vitamiinimallia mukaillen olisikin mielekästä tutkia, millaisilla johtajan työn ominaisuuksilla ja tekijöillä on taipumusta ilmentyä sopivasti nautittuna voimavarana, mutta liiallisissa määrin myös vaatimustekijänä.

Tutkimuksellista huomiota tulisi kiinnittää myös työuupumuksen sekä työn imun ilmentymiseen varhaiskasvatuksen johtajilla. Työuupumuksen käsite on alun perin yhdistetty erityisesti ammatteihin, joissa työskennellään läheisesti ihmisten kanssa, kuten esimerkiksi kasvatus- ja opetustyöhön, joskin sittemmin työuupumuksen on ymmärretty koskettavan laajemmin kaikkia ammattikuntia ja töitä (Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker 2002). Jennings, Jeon ja Roberts (2020) ovat myös todenneet, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat työssään enenevin määrin stressiä ja työuupumusta, mikä osaltaan uhkaa varhaiskasvatuksen laatua. Myös Tarvainen ja kumppanit (2005) ovat johtajien työtä tutkiessaan ilmaisseet erityisen huolensa operatiivisen tason johtajista, joihin myös varhaiskasvatuksen johtajien voidaan katsoa lukeutuvan. Heidän tutkimuksessaan tutkittujen työn vaatimustekijöiden kuormittavuus korostui erityisesti alimmassa johdossa. Alimman johdon edustajat kokivat saavansa myös vähiten tyydytystä tutkituista työn voimavaroista. (Tarvainen ym. 2005.)

Korkeat työn vaatimustekijät ovat tutkitusti yhteydessä työuupumuksen riskiin (Hakanen ym. 2019, 380), joten sekä oman tutkimukseni tulosten että aiemman tutkimuksen ja lausuntojen valossa on ehdottoman tärkeää suunnata katse myös varhaiskasvatuksen johtajiin ja heidän työhyvinvointiinsa. Työssä koettavan pahoinvoinnin ja työuupumuksen lisäksi olisi tärkeää antaa tutkimuksellista huomiota myös sille, kokevatko varhaiskasvatuksen johtajat työssään työn imua. Työn imun on tutkitusti todettu olevan usein korkeaa etenkin johtajilla (Hakanen, ym. 2019; Ahtilina ym. 2007), joten olisikin kiintoisaa saada tarkempaa tietoa myös varhaiskasvatuksen johtajien kokemasta työn imusta.

Tutkimukseni tuloksista voidaan päätellä myös, että vertaisryhmämentoroinnilla voi olla moninaisia positiivisia vaikutuksia työn voimavarojen tukemisessa. Mentorointia ja vertaisryhmämentorointia on erityisesti kasvatus- ja opetus- alalla tutkittu melko kattavasti, mutta mentorointitoiminnan yhä yleistyessä on tärkeää tehdä aiheesta tutkimusta myös tulevaisuudessa. Kasvatus- ja opetus- alalla on keskitytty tutkimaan erityisesti opettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista, mutta myös kasvatusalan johtotehtävissä toimivien kokemuksille mentoroinnista tulisi asettaa tulevaisuuden tutkimuksessa yhä enemmän painoarvoa. Olisi mielekästä tutkia vertaisryhmämentoroinnin kykyä vastata työhyvinvoinnin lisäksi myös muihin varhaiskasvatuksen alan tarpeisiin, kuten jatkuvaan muutokseen sekä työn ennakoimattomuuteen ja arvaamattomuuteen, jotka nousivat esille myös tässä tutkimuksessa.

Vaikka tutkimukseni ei lähtökohtaisesti ole yleistettävissä ja perustuu juuri tämän tutkimuksen kontekstissa haastateltujen varhaiskasvatuksen johtajien omiin kokemuksiin ja näkemyksiin, voidaan tutkimuksen tulosten perusteella kui-

tenkin todeta, että johtajien kokemukset vertaisryhmämentoroinnista olivat lähtökohtaisesti hyvin positiivisia. Johtajat nostivat fokusryhmäkeskusteluissa esille myös toiveitaan mentorointitoiminnan jatkumisesta tulevaisuudessakin. Tästä voidaan siis päätellä, että varhaiskasvatuksen, sekä laajemmin myös muiden alojen, johtajien mentorointiin kannattaa ehdottomasti panostaa. Myös Aubrey (2011) peräänkuuluttaa varhaiskasvatuksen johtajien tarvetta jatkuvalla johtajuuden kehittymisen tuelle, sillä varhaiskasvatuksen johtajat ovat varhaiskasvatuksen laadun, organisaatiokulttuurin sekä henkilöstön kasvun ja kehityksen kannalta keskeisessä asemassa. Hän korostaa myös, että mentoroinnin hyötyjä ja etuja varhaiskasvatuksen johtajuuden tukemiseksi tulee kartoittaa tarkemmin. (Aubrey 2011, 97–98.)

Aiheita jatkotutkimuksille heräsi tämän tutkimuksen pohjalta siis useita, ja koen perustelluksi ja tarpeelliseksi kiinnittää tulevaisuudessa yhä enemmän tutkimuksellista huomiota sekä johtajien työhyvinvointiin että mentoroinnin mahdollisuuksiin sen tukemisessa. Tämän tutkimuksen avulla voidaan lisätä ymmärrystä ja piirtää kuvaa varhaiskasvatuksen johtajien työn vaatimustekijöistä sekä vertaisryhmämentoroinnista työn voimavarojen tukijana. On tärkeää, että kokonaiskuvan muodostamiseksi sen piirtämistä jatketaan yhä laajemman tutkimuksen muodossa, jotta varhaiskasvatuksen johtajat sekä johtajat yli ammattikuntien rajojen saavat tieteellisen tutkimuksen kautta ansaitsemaansa ymmärrystä heidän työhyvinvointinsa tilasta, sekä erinäisiä menetelmiä ja työkaluja sen parantamiseksi. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, johtajien hyvinvointi voi heijastua myös henkilöstön ja organisaation hyvinvointiin (ks. esim. Byrne ym. 2013b; Arnold ym. 2007; Elo ym. 2014), minkä vuoksi onkin tärkeää suunnata katse johtajuuden tulevaisuuteen.

8 LÄHTEET

Arnold, K., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. & McKree, M. 2007. Transformational Leadership and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Meaningful Work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193–203.

<https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.193>

Aubrey, C. *Leading and managing in the early years*. 2011. London: SAGE Publications Ltd.

Ahtilinna, C., Feldt, T., Kinnunen, U., & Mäkikangas, A. 2007. Työn vaatimusten ja voimavarojen yhteys työn imuun suomalaisilla johtajilla: pystyvyysusko yhteyttä muuntavana ja välittävänä tekijänä. *Työ ja Ihminen*, 21(3), 230-249.

Bakker, A., Demerouti, E. & Euwema, M. 2005. Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of occupational health psychology*, 10(2), 170–180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>

Bakker, A. & Demerouti, E. 2007. The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.

<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. 2007. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99(2), 274–284.

<https://doi.org/10.1037/00220663.99.2.274>

- Bakker, A., Schaufeli, W., Leiter, M. & Taris, T. 2008. Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bakker, A. & Oerlemans, W. 2011. Subjective well-being in organization. Teoksessa K.S. Cameron & G.M. Spreitzer (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York: Oxford University Press. 178–189. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0014>
- Byrne, A., Barling, J. & Dupré, K. 2013a. Leader Apologies and Employee and Leader Well-Being. *Journal of Business Ethics*, 121(1), 91–106. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1685-3>
- Byrne, A., Dionisi, A., Barling J., Akers, A., Robertson, J., Lys, R., Wylie, J. & Dupré, K. 2013b. The depleted leader: The influence of leaders' diminished psychological resources on leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 344–357. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.09.003>
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. 2001. The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W. & Gallagher, D. 1991. Response artifacts in the measurement of subjective well-being. *Social indicators research*, 24(1), 35-56.
- Elo, A.-L., Ervasti, J., Kuosma, E. & Mattila-Holappa, P. 2014. Effect of a leadership intervention on subordinate well-being. *The Journal of Management Development*, 33(3), 182–195. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2012-0146>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen (e-pub-versio). Tampere: Vastapaino.

- Färkkilä, N., Kahiluoto, T. & Kivistö, M. 2006. Lasten päivähoidon tilannekatsaus. Syyskuu 2005. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16. Viitattu 26.9.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504225832>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. 2014. Peer-group mentoring as a tool for teacher development. European Journal of Teacher Education, 38(3), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen Tutkimusraportti 27. Työterveyslaitos. Viitattu 12.10.2020. <http://urn.fi/URN:9789522618153>
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Työterveyslaitos. Viitattu 12.10.2020. <https://www.ttl.fi/tyon-imu-opas/>
- Hakanen, J., Ropponen, A., Schaufeli, W.B., De Witte, H. 2019. Who is Engaged at work? A large-Scale Study in 30 European Countries. Journal of occupational and environmental medicine, 61(5), 373–381. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001528>
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012a. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Heikkinen H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012b. Peer group mentoring in a nutshell. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä. Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London: Routledge.
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. 2012. Individual and social meanings of mentoring. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä. Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London: Routledge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hollander, J. A. 2004. The Social Contexts of Focus Groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(5), 602-637.
<https://doi.org/10.1177/0891241604266988>
- Huhtala, M., Lähteenkorva L. & Feldt, T. 2011. Johtajien työn eettinen kuormittavuus ja sen yhteydet työhyvinvointiin. *Työelämän tutkimus*, 9(2), 136–152.
<https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87342>
- Hujala, E. 2004. Dimensions of Leadership in the Childcare Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 53–71.
<https://doi.org/10.1080/0031383032000149841>
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. 2013. Cross-National Contexts of Early Childhood Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (eds.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere university press.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. 2013. Leadership Tasks in Early Childhood Education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (eds.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere university press.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Herranen, S. & Etäpelto, A. 2014. Järki ja tunteet – kohti toimijuutta tukevaa johtamista. Teoksessa P. Hökkä, S.

Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Etäpelto (toim.)
Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia
voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 121–144.

Jennings, P., Jeon, L. & Roberts, A. 2020. Introduction to the Special Issue on Early
Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-being. *Early
Education and Development*, 31(7), 933-939.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1809895>

Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työuran
alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I.
Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi
opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juusela, T. 2006. Ajetaanko tandemilla? Mentorointi työyhteisössämme.
Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Edita Prima Oy

Karila, K. 2001. Päiväkodinjohtajan muuttuva työ. *Lastentarha*, 64(4), 30–35.

Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri
ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tampere:
Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.

Kaunisto, S-L., Uitto, M., Estola, E. & Syrjälä, L. 2009. Ohjattu vertaisryhmä
haavoittuvuudesta kertomisen paikkana. *Kasvatus: Suomen
kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 40(5), 454–464.

Kaunisto, S.L., Estola, E. & Leiman, M. 2013. "I've let myself get tired" – one
teacher's self-reflection process in a peer group. *Reflective Practice*, 14(3),
406–419. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.767236>

- Kinnunen, U. & Häätinen, M. 2005. Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet (e-Pub-versio). Luku 2.2.
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T. & Rantala, K. 2017. Interpretations of Mentoring during Early Childhood Education Mentor Training. Australian Journal of Teacher Education, 42(10), 36–49.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n10.3>
- Kupila, P. & Karila, K. 2018. Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. Professional Development in Education, 45(2), 205–216. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Kupila, P. Tiedonanto 24.1.2020.
- Kupias, P. & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.
- Kram, K. 1983. Phases of the mentor relationships. Academy of Management Journal, 26(4), 608–625.
- Kram, K. & Ragins, B. 2007. The roots and meaning of mentoring. Teoksessa B. Ragins & K. Kram (toim.) The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice. Thousand Oaks, CA: Sage, 3–15.
https://www.researchgate.net/publication/242220278_The_Roots_and_Meaning_of_Mentoring
- Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdot tutkimassa. Kasvatustieteen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto. Viitattu 22.10.2019. Saatavissa:
<https://www.utupub.fi/handle/10024/93684>.

- Lastentarhanopettajaliitto. 2004. Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Viitattu 15.10.2020. Saatavissa: <https://staff.jyu.fi/Members/ttuomin/PaivakodinjohtajaOnMonitaituri.pdf>.
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer Publishing Company.
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Etäpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura.
- Leskelä, J. 2007. Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. 2001. Job burnout. Annual Review of Psychology, 2001(52), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mentorointia vakassa. ”Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa” -kärkihankkeen verkkosivusto. Viitattu 29.11.2020. Saatavissa: <https://projects.tuni.fi/mentorointiavakassa/#document-top>
- Mullen, C. 2012. Mentoring: An Overview. Teoksessa S. Fletcher & C. Mullen. SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education. London: SAGE Publications Ltd.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. 2017. Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.) Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 103–125.

- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Kasvatustieteiden väitöskirja.
Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Viitattu 9.12.2019. Saatavissa:
<https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61652>
- Nupponen, H. 2006. Framework for Developing Leadership Skills in Child Care Centres in Queensland, Australia. Contemporary Issues in Early Childhood, 7(2), 146–161. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.2304/ciec.2006.7.2.146>
- Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. (toim.) 2019. Verme2 testaa. Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio L., Lipponen, L. & Merivirta, J. 2016. Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2017. Esimiestyöt vievät ajan johtamiselta. Päiväkodin johtaja 2017 -kysely. Viitattu 15.10.2020. Saatavissa:
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/esimiestyot-vievat-ajan-johtamiselta--paivakodin-johtaja-2017-kysely/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opettajankoulutusfoorumi. Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2017. Viitattu 29.11.2020. Saatavissa:
<https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2017>
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja (e-pub-versio). Tampere: Vastapaino. Luku 4.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto
[ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 14.11.2020. Saatavissa:
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Schaufeli, W., Salanova M., González-Romá, V. & Bakker, A. 2002. The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. & Bakker, A. 2004. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W., Leiter, M. & Maslach, C. 2009. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
<https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Seppälä, P., Mäkikangas, A., Hakanen, J., Tolvanen, A. & Feldt, T. 2020. Is Autonomy Always Beneficial for Work Engagement? : A Six-year Four-Wave Follow-Up Study. *Journal for Person-Oriented Research*, 6(1), 16–27.
<https://doi.org/10.17505/jpor.2020.22043>
- Tarvainen, T., Kinnunen, U., Feldt, T., Mauno, S. & Mäkikangas, A. 2005. Vaatimus ja voimavaratekijäsuomalaisten johtajien työssä. *Työ ja ihminen*, 19(4), 440–456.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (e-Pub-versio). Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen

neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. Viitattu 14.11.2020. Saatavissa:

<https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>

Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. 2019. Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Viitattu 9.12.2019.

Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.

Opetushallitus. Viitattu 9.12.2019. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2018>

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. *Metodologia tutkii*

menetelmien perusteita ja oletuksia. Viitattu 14.11.2020. Saatavissa:

http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Warr, P. B. 1987. *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Oxford University Press.

Wood, R. & Bandura, A. 1989. Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of personality and social psychology*, 56(3), 407–415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>