

Salla Paasovaara-Pösö

OSAAMISEN JOHTAMISEN YHTEYS TYÖHYVINVOINTIIN

Fenomenologinen tutkimus varhaiskasvatuksen opettajien
kokemuksista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Salla Paasovaara-Pösö: Osaamisen johtamisen yhteys työhyvinvointiin. Fenomenologinen tutkimus varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista.

Pro Gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma

Huhtikuu 2021

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia osaamisen johtamisen yhteydestä työhyvinvointiin. Tutkimus on ajankohtainen, sillä viimeaikaiset muutokset varhaiskasvatuksessa ovat asettaneet uudenlaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajien osaamiselle. Samalla on nähty tarve jatkuvalla osaamisen uudistamiselle sekä työhyvinvoinnin kehittämiseksi.

Tutkimus kohdistuu varhaiskasvatuksen opettajien subjektiivisiin kokemuksiin ja tutkimus on luonteeltaan fenomenologinen. Aineisto kerättiin kahdeksalta varhaiskasvatuksen opettajalta avoimen tutkimushaastattelun keinoin. Haastattelun yhteydessä toiminnallisena menetelmänä piirrettiin miellekarttaa, joka oli tukemassa niin aineistonkeruuta kuin sen analyysiäkin. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 57 minuutista tuntiin ja 17 minuuttiin ja yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 8 tuntia ja 46 minuuttia. Aineisto analysoitiin eksistentiaalisen fenomenologisen metodin mukaisesti. Metodi oli kaksivaiheinen, jonka lopputuloksena saatiin kahdeksan yksilökohtaisen merkitysrakenteen kuvausta sekä neljän sisältöalueen muodostama yleisen tiedon merkitysrakenne. Yleisen tiedon merkitysrakenne koostuu mahdollisuuksista toteuttaa oman näköistä työtä, kehittää itseään sekä saada arvostusta ja tukea. Kokemukset näistä mahdollisuuksista ovat määrittäneet varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia. Tulosluvussa kuvataan analyysin myötä muodostetut merkitysrakenteet, ja pohdintaosiossa vastataan erikseen tutkimuskysymyksiin.

Varhaiskasvatuksen opettajien osaamisen johtaminen ilmenee tutkimuksessa hyvin moninaisena ja laadultaan vaihtelevana ilmiönä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kokemukset osaamisen johtamisen laadusta määrittävät vahvasti koettua työhyvinvointia, ja panostamalla osaamisen johtamiseen kehitetään samalla myös työhyvinvointia. Tutkimuksessa luodaan kokemusten kautta ymmärrystä työhyvinvointia edistävästä osaamisen johtamisesta. Tutkimuksen tulosten mukaan arvostavalla, vuorovaikutteisella, oikeudenmukaisella sekä arjessa läsnä olevalla osaamisen johtamisella on myönteisiä vaikutuksia varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin. Osaamisen johtamisen rooleiksi tässä tutkimuksessa muodostuu varhaiskasvatuksen opettajan oman näköisen työn toteuttamisen mahdollistaja, osaamisen kehittämisen mahdollistaja sekä varhaiskasvatuksen opettajan, lapsiryhmän ja arjen tuntija. Varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia määrittää se, miten johtaja onnistuu näiden roolien toteuttamisessa.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen, osaamisen johtaminen, työhyvinvointi, fenomenologia, kokemukset.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN OSAAMINEN JA SEN JOHTAMINEN | 7 |
| 2.1 | Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen | 7 |
| 2.2 | Osaamisen johtaminen | 12 |
| 2.2.1 | <i>Osaamista ja oppimista tukeva organisaatio</i> | 15 |
| 2.2.2 | <i>Osaamista ja oppimista tukeva johtaminen</i> | 18 |
| 3 | TYÖHYVINVOINTI | 21 |
| 3.1 | Työhyvinvoinnin eri määritelmiä..... | 21 |
| 3.2 | Työn vaatimukset ja voimavarat | 22 |
| 3.3 | Työhyvinvointia tukeva osaaminen | 24 |
| 3.4 | Työhyvinvointia tukeva johtaminen | 26 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 29 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 30 |
| 5.1 | Kokemuksen tutkiminen fenomenologiassa | 30 |
| 5.2 | Fenomenologinen aineistonkeruu avoimen tutkimushaastattelun keinoin | 32 |
| 5.3 | Fenomenologisen tutkimuksen analyysi | 35 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TULOKSET | 39 |
| 6.1 | Yksilökohtaiset merkitysrakenteet..... | 39 |
| 6.2 | Yleinen merkitysrakenne..... | 47 |
| 6.2.1 | <i>Kokemukset oman näköisen työn toteuttamisesta</i> | 47 |
| 6.2.2 | <i>Kokemukset osaamisen tunnistamisesta sekä arvokkaaksi tunnustamisesta</i> | 50 |
| 6.2.3 | <i>Kokemukset mahdollisuuksista kehittyä ja kehittää omaa osaamistaan</i> | 51 |
| 6.2.4 | <i>Kokemukset johtajan läsnäolosta ja tuen saamisesta</i> | 55 |
| 7 | POHDINTA | 58 |
| 7.1 | Merkittävät kokemukset osaamisen johtamisen yhteydestä työhyvinvointiin | 58 |
| 7.2 | Työhyvinvointia lisäävä osaamisen johtaminen | 63 |
| 7.3 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 67 |
| 7.4 | Tulosten yhteenvetoa ja ideoita jatkotutkimuksiin..... | 71 |
| | LÄHTEET | 75 |

TAULUKOT

| | |
|--|----------|
| TAULUKKO 1. VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISTEN YHTEISET OSAAMISEN ALUEET (OKM, 2021, 77) | 9 |
|--|----------|

| | |
|--|-----------|
| TAULUKKO 2. VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN ERIYTYNYT OSAAMINEN (OKM, 2021, 82-83) | 10 |
|--|-----------|

KUVIOT

| | |
|--|-----------|
| KUVIO 1. HENKILÖSTÖN KEHITTÄMISEN MUOTOJA (VIITALA, 2013, 192) | 14 |
| KUVIO 2. OSAAMISEN JOHTAMISEN ULOTTUVUUDET (VIITALA, 2005, 187) | 18 |
| KUVIO 3. YLEINEN MERKITYSRAKENNE | 47 |
| KUVIO 4. TYÖHYVINVOINTIA LISÄÄVÄ OSAAMISEN JOHTAMINEN | 66 |

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut lyhyessä ajassa merkittäviä muutoksia. Varhaiskasvatuksen hallinnollinen siirtyminen vuonna 2013 sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön toimialueelle sekä siitä seuranneet vuoden 2018 uudistetut varhaiskasvatustililaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittävät varhaiskasvatusta uudella tavalla (Fonsén & Soukainen, 2019). Yhteiskunnalliset muutokset muovaavat varhaiskasvatuksen toimintaa, tehtäviä ja käytäntöjä sekä ammatilliseen osaamiseen liittyviä odotuksia (OKM, 2021). Työ varhaiskasvatuksessa vaatii monenlaista osaamista, ja osaamisvaatimukset ovat muutosten myötä moninaistuneet. Muutokset haastavat varhaiskasvatuksen opettajia myös oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen.

Suomessa varhaiskasvatuksen työyhteisöt koostuvat henkilöistä, joilla on useita ammatti- ja tutkintonimikkeitä ja koulutustaustoja. Varhaiskasvatuksen tiimin jäsenten työtehtävät ja osaaminen eriytyvät toisistaan joissain määrin, jolloin oleellista on oman erityisosaamisen kirkastaminen, ei sen häivyttäminen (Karila ym., 2017). Haasteena varhaiskasvatuksessa on kuitenkin nähty se, miten jokaisen ammattikunnan erilainen osaaminen saataisiin käytännössä hyödynnettyä tarkoituksenmukaisella tavalla. Tällä hetkellä myös varhaiskasvatuksen opettajan tehtävän kelpoisuus rakentuu kahta erilaista väylää pitkin; yliopiston kandidaatin tutkinto tai sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, ja nämä koulutukset tuottavat myös erilaista osaamista varhaiskasvatuksen kentälle (Karila ym., 2013).

Johtajalla on varhaiskasvatuksessa merkittävä rooli työyhteisön oppimiskulttuurin rakentamisessa. Oppimista edistävä johtaminen on tärkeää, ja oppiva ja ammatillisesti osaava henkilöstö on varhaiskasvatuksen keskeinen laatutekijä (Parrila & Fonsén, 2016; Karila ym., 2017; Vlasov ym., 2018). Tämän vuoksi varhaiskasvatuksessa toteutettavalla osaamisen johtamisella on merkitystä. Päiväkodin johtajan tulee osata mahdollistaa henkilöstön jatkuva

oppiminen (OKM, 2021). Varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamistason ja osaamisen kehittämisen varmistamisella voidaan turvata mahdollisuus varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumiseen sekä siihen, että varhaiskasvatukseen suunnatut taloudelliset panokset ohjautuvat suunnitellusti ja tarkoituksenmukaisesti (Karila ym., 2017).

Varhaiskasvatuksen osaamista on tutkittu Suomessa eri työryhmissä. Varhaiskasvatuksessa toteutetusta osaamisen johtamisesta on puolestaan tehty vain vähän tutkimusta, ja osaamisen johtamisen tutkimuskenttä painottuukin enemmän liiketalouden puolelle. Vaikka osaamisen johtamista on viime vuosina tutkittu laajasti, sen yhteydet niin sanottuihin pehmeimpiin arvoihin, kuten työhyvinvointiin, ovat vain vähän tutkittu alue. Työhyvinvointitutkimuksessa osaamisen tason ja työhyvinvoinnin on tosin todettu korreloivan vahvasti keskenään, ja osaaminen nähdään tärkeäksi työhyvinvointiin vaikuttavaksi tekijäksi. Tällöin uuden oppiminen, osaamisen tason nostaminen ja kehittäminen sekä osaamisen hyödyntäminen arjessa nousevat tärkeäksi osaksi yksilön työhyvinvoinnin kokemusta. Työhyvinvointitutkimuksissa myös itse johtajuus on hyvin paljon tutkittu teema. Varhaiskasvatuksen osaamisen johtamisen ja työhyvinvoinnin suhdetta ei juurikaan ole aiemmin tutkittu. Siksi tässä tutkimuksessa onkin mielenkiintoista yhdistää nämä teemat tarkastelun kohteeksi ja tuottaa uutta tärkeää tutkimustietoa.

Tutkimuksen aihe on noussut tutkijan omasta kiinnostuksesta varhaiskasvatuksen työolojen sekä kunkin yksilön ammatillisen osaamisen kehittämistä kohtaan. Oman osaamisen uudistaminen koko työelämän ajan on merkityksellistä ja Viitalan (2013) mukaan tietoisuus oman osaamisen tilasta on tärkeää niin työssä menestymisen kuin työssä viihtymisenkin kannalta. Tutkija kokee aiheen myös hyvin ajankohtaiseksi. Varhaiskasvatuksessa esiintyvä osaaminen sekä eri ammattiryhmien tehtävänkuvat ovat viime aikoina puhututtaneet. Tammikuussa 2021 on julkaistu Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021-2030 (OKM, 2021), jossa on määritelty varhaiskasvatuksen kaikille ammattilaisille yhteinen sekä ammattikunnittain eriytynyt osaaminen. Kehittämisohjelmassa tuodaan esiin myös osaamisen kehittämisen tärkeys läpi koko työuran. Osaamisen johtamiseen tulee kiinnittää tulevaisuudessa siis entistä tarkempaa huomiota. Myös työhyvinvointi

varhaiskasvatuksessa on puhututtanut ja sitä pidetään oleellisena tekijänä koko varhaiskasvatuksen laadulle sekä myös alan veto- ja pitovoimaisuudelle.

Tutkimus rakentuu teoriaosasta (luvut 2 ja 3), tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten kuvauksesta (luku 4), tutkimuksen toteutuksen kuvauksesta (luku 5), tulosluvusta (luku 6) sekä pohdintaosiesta (luku 7). Teoriaosassa käsitellään aiemman tiedon valossa varhaiskasvatuksen opettajan osaamista, osaamisen johtamiseen sekä työhyvinvointiin liittyviä teemoja. Osaamisen johtaminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa kaikkea sitä toimintaa, minkä avulla varhaiskasvatuksen opettajan osaamista kehitetään, uudistetaan, vaalitaan ja hankitaan (Viitala, 2013). Työhyvinvointi käsitetään puolestaan vahvasti subjektiivisena kokemuksena, joka syntyy työn arjessa työn voimavarojen ja vaatimusten suhteessa, ja sitä lisää muun muassa työyhteisön ilmapiiri, hyvä ja motivoiva johtaminen sekä varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaito (Bakker & Demerouti, 2017; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2021).

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia osaamisen johtamisen yhteydestä työhyvinvointiin. Tutkimuksen kohteena ovat varhaiskasvatuksen opettajien subjektiiviset kokemukset, ja tutkimus on luonteeltaan fenomenologinen. Aineisto kerättiin kahdeksalta varhaiskasvatuksen opettajalta avoimen tutkimushaastattelun keinoin joulukuun 2020 sekä tammikuun 2021 aikana. Haastattelun yhteydessä toiminnallisena menetelmänä piirrettiin lisäksi miellekarttaa. Aineisto analysoitiin kaksivaiheisen eksistentiaalisen fenomenologisen metodin (Perttula, 1998; 2000) mukaan, ja tuloksiksi saatiin kahdeksan yksilökohtaista merkitysrakennetta sekä neljä yleisen tiedon sisältöaluetta, jotka muodostavat tutkimuksen yleisen tiedon merkitysrakenteen.

Tutkimuksen laajempänä yhteiskunnallisena merkityksenä on tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten kautta niistä osaamisen johtamisen tavoista, jotka edesauttavat myönteistä työhyvinvoinnin kokemusta. Tiedon avulla on mahdollista kehittää osaamisen johtamisen käytäntöjä sekä työhyvinvoinnin johtamista tulevaisuudessa. Uusi tutkimustieto lisää samalla alan veto- ja pitovoimaisuutta.

2 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN OSAAMINEN JA SEN JOHTAMINEN

Organisaation keskeisimpänä resurssina on viimeisimpinä vuosikymmeninä alettu pitää henkilöstöä ja sen osaamista (competence). Samaan aikaan kiinnostus oppivaa organisaatiota ja osaamisen johtamista kohtaan on lisääntynyt. Tässä luvussa kuvataan aluksi varhaiskasvatuksen opettajan osaamista. Tämän jälkeen kuvataan sitä, mitä osaamisen johtamisella tarkoitetaan ja millaisena se näyttäytyy suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Luvun loppuksi käsitellään myös oppimista ja osaamista tukevaa organisaatiota sekä johtamista.

2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen

Varhaiskasvatuksessa henkilöstön osaamisen taso nähdään yhdeksi merkittävimmistä varhaiskasvatuksen laatutekijöistä (Karila ym., 2017; Vlasov ym., 2018; Manning ym 2017). Myös sillä, millaiset mahdollisuudet ammatilliselle kehitymiselle on, on nähty olevan merkitystä varhaiskasvatuksen laadulle (Karila ym., 2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstön korkeatasoisen osaamisen on todettu vaikuttavan myönteisesti lasten oppimiseen ja kehitykseen. Varhaiskasvatuksen opettajien osaamisen on todettu olevan yhteydessä myös siihen, miten yksiköissä järjestetään päivittäisiä aktiviteetteja ja toteutetaan struktuuria sekä siihen, miten henkilöstö tarjoaa lapsille vuorovaikutusta (Manning ym., 2017).

Suomessa varhaiskasvatuksen osaamisalueita on kuvattu useissa eri työryhmissä (STM, 2007; OKM, 2015; Karila ym., 2017; OKM, 2021). Osaaminen varhaiskasvatuksessa on historiallisesti ja yhteiskunnallisesti määrittyvää, ja osaamiselle asetetaan eri aikoina erilaisia odotuksia. Osaaminen on siis ajan ja

paikan mukaan muuttuvaa, mutta se voidaan nähdä myös yksilöllisenä sekä yhteiskunnallisenakin ilmiönä. Varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjat sekä tehtävät ja tavoitteet määrittävät ammatillisia käytäntöjä sekä työssä vaadittavaa osaamista. Kehittyminen taitavaksi osaajaksi pitää sisällään niin koulutuksessa saadun teoreettisen tiedon kuin käytännöllisen tiedon hankkimisen osallistumalla ja toimimalla varhaiskasvatuksen työprosesseissa (Kupila, 2007).

Varhaiskasvatuksessa painottuu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus, mutta tämä kolminaisuuden kokonaisuus ei kuitenkaan näy varhaiskasvatuksen käytännöissä selkeänä (Kalliala, 2012). Kaikki varhaiskasvatuksessa työskentelevät ovat tekemisissä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kanssa, mutta Karila ym. (2017) muistuttavat, että jokaisen täytyisi olla mukana tässä kolminaisuudessa oman tehtävänsä mukaisesti. Onnismaan ym. (2017) tutkimuksessa kuitenkin sekä lastentarhanopettajan että sosiaalialan koulutuksen saaneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat työnjaon tiimeissä epäselväksi. He kokivat myös, ettei varhaiskasvatuksen lastenhoitajien sekä opettajien erilaiset koulutukset tule tarpeeksi hyödynnetyksi.

Moniammatillisen varhaiskasvatusyhteisön osaamista kuvattaessa on otettava huomioon, että varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen muodostuu kaikille ammattiryhmille yhteisestä osaamisesta ja osaltaan taas oman osaamisprofiilin mukaan eriytyvästä osaamisen alueista (OKM, 2021). Varhaiskasvatuksen yhteinen osaaminen on jaettu eettiseen osaamiseen, toimintaympäristöön ja varhaiskasvatuksen perustehtävään liittyvään osaamiseen, varhaiskasvatuksen osaamiseen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvään osaamiseen sekä jatkuvaan kehittymiseen liittyvään osaamiseen. Osaamisen alueet painottuvat kuitenkin syvyydeltään eri lailla eri ammattikunnittain. Yhteiset osaamisen alueet kuvataan taulukossa 1. Tämän jälkeen kuvataan taulukossa 2 varhaiskasvatuksen opettajan eriytynyt osaaminen, joka on jaettu varhaiskasvatuksen osaamiseen sekä verkosto-osuuteen.

TAULUKKO 1. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteiset osaamisen alueet (OKM, 2021, 77)

| | Yhteinen osaaminen |
|---|---|
| Eettinen osaaminen | <ul style="list-style-type: none"> - tuntee lapsen oikeuksien sopimuksen, ymmärtää sen velvoittavuuden sekä osaa omassa ja työyhteisönsä toiminnassa edistää lapsen edun mukaista toimintaa vahvistaen lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, turvallisuutta ja kestävää elämäntapaa - tuntee varhaiskasvatuksen arvoperustan ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen lähtökohdat sekä osaa toimia niiden mukaisesti - osaa toimia ammattieettisten periaatteiden mukaisesti ja tunnistaa ammattieettiset vastuunsa - ymmärtää yksityisyyden- ja tietosuojan sekä vaitiolovelvollisuuden periaatteet ja osaa toteuttaa niitä toiminnassaan |
| Toimintaympäristöön ja varhaiskasvatuksen perustehtäviin liittyvä osaaminen | <ul style="list-style-type: none"> - tunnistaa lapsuuden ja varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat ja niiden merkityksen varhaiskasvatustoiminnalle - tunnistaa varhaiskasvatustyötä ohjaavan lainsäädännön ja muun ohjauksen merkityksen omalle ja kasvatusyhteisön työlle sekä osaa toimia niiden mukaisesti - tuntee lasten vaihtelevia kasvuympäristöjä ja ymmärtää niiden merkityksen varhaiskasvatukselle ja kasvatusyhteistyölle - osaa toimia kulttuurisesti moninaisessa varhaiskasvatusympäristössä |
| Varhaiskasvatuksen osaaminen | <ul style="list-style-type: none"> - tuntee varhaiskasvatuskäisten lasten kasvatuksen keskeiset ominaispiirteet ja osaa toimia heidän kasvattajanaan ohjaavien asiakirjojen periaatteiden mukaisesti - ymmärtää lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen lähtökohdat - osaa toimia tavoitteellisesti varhaiskasvatusympäristössä ja edistää moninaisista taustoista tulevien lasten kasvua ja kehitystä - osaa huolehtia lapsen ja lapsiryhmän fyysisestä hyvinvoinnista ja perushoidosta, tuntee varhaiskasvatuksen lääkehoitosuunnitelman sekä edistää lapsen terveyttä - osaa edistää lasten myönteistä kasvua ja kehitystä sekä tukea vertaissuhteiden muodostumista |
| Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen | <ul style="list-style-type: none"> - ymmärtää yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksen lasten, huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa toimiessa ja osaa toimia kunnioittavassa ja ammatillisessa vuorovaikutuksessa - osaa toimia osana kasvatusyhteisöä ja moniammatillista työtiimiä - ymmärtää moninaisen verkostotyön merkityksen ja tunnistaa varhaiskasvatukselle asettuvat tehtävät osana verkostotyötä - ymmärtää ammatillisen vuorovaikutuksen ja viestinnän periaatteet ja hyödyntää niitä toimiessaan |
| Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen | <ul style="list-style-type: none"> - ymmärtää ammatillisuuden muuttuvan ja kehittyvän luonteen - osaa sanoittaa ja reflektoida omaa ammatillista kehittymistään jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti - tunnistaa keskeisiä varhaiskasvatuksen laatutekijöitä ja kykenee osallistumaan kasvatusyhteisön yhteiseen laadun arviointiin ja kehittämiseen |

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatuksen opettajan eriytynyt osaaminen (OKM, 2021, 82-83)

| | |
|-------------------------------------|--|
| <p>Varhaiskasvatuksen osaaminen</p> | <ul style="list-style-type: none"> - tuntee lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin keskeiset tekijät ja prosessit sekä osaa hyödyntää niitä toiminnassaan - osaa kantaa kokonaisvastuuta lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta, toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä - tuntee lapsen kasvun ja oppimisen tuen keskeiset kysymykset ja osaa hyödyntää niitä omassa toiminnassaan sekä ohjata lapsia ja perheitä tarvittavien palveluiden ja tukitoimien piiriin - hallitsee lapsen ja lapsiryhmän kasvatuksen ja opetuksen tavoitteellisen pedagogisen ohjauksen ja oppimisympäristöjen kehittämisen - osaa vastata lasten ja perheiden sekä lapsiryhmän kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamisesta pedagogisissa ratkaisuissa - osaa hyödyntää uusinta varhaiskasvatukseen liittyvää tutkimusta lapsiryhmän pedagogisen toiminnan toteutuksessa ja kehittämisessä - osaa vahvistaa lasten ja perheiden osallisuutta tukevaa vertaistoimintaa ja yhteisöllisyyttä - osaa vastata moniammatillisen tiimin pedagogisesta toiminnasta päiväkodin lapsiryhmässä |
| <p>Verkosto-osaaminen</p> | <ul style="list-style-type: none"> - osaa hyödyntää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia koskevaa osaamistaan yhteistyössään esiopetuksen, koulun ja oppilashuollon kanssa - osaa vastata yhteistyöstä ja lapsen oppimisen polun jatkuvuuden turvaamisesta monialaisissa opetusjärjestelmän verkostoissa - osaa vastata tiimissään varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen sekä muiden kasvatusta- ja oppista tukevien palveluiden yhteistyön rakenteiden suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista ja osaa tukea ja ohjata tiimin henkilöstöä tällä alueella - osaa vastata ryhmänsä pedagogisen toiminnan viestinnästä |

Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluu kokonaisvastuun kantaminen omasta lapsiryhmästään ja johtajuuden ottaminen. Varhaiskasvatuksen opettajan työ nähdään myös vahvasti pedagogiseen ajatteluun ja tietämykseen perustuvaksi työksi, jossa keskiössä ovat opettaminen ja kasvattaminen (Ylitapio-Mäntylä, 2016). Vuoden 2013 hallinnonsiirron jälkeen painotus on muuttunut enemmän pedagogiikan suuntaan (Onnismaa ym., 2017). Pedagogiikan painotus näkyy varhaiskasvatuksen arjessa, sen suunnittelussa, toteuttamisessa sekä arvioinnissa. Heikka (2016) toteaa, että pedagogisen toiminnan perusta on lapsuuden merkityksen ymmärtäminen sekä tietämys lasten oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä, ja että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus tarkoittaa sen varmistamista, että pedagoginen toiminta perustuu varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan Ylitapio-Mäntylän (2016) mukaan juuri puhuta opettamisesta ja oppimisesta, vaan

opettamisesta käytetään muita termejä, kuten ohjaaminen, tukeminen tai kasvun ja oppimisen edistäminen.

Sen lisäksi opettajan tehtäviä on nähty olevan kasvattajatiimin jäsenten osallistaminen ja erilainen yhteistyö (Heikka, 2016). Varhaiskasvatuskentän monitahoisuus vaatiikin varhaiskasvatuksen opettajalta vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisuutta sekä valmiutta toimia yhteistyössä. Se vaatii myös kollektiivista vastuunottoa lasten oppimisesta, kasvatuksesta ja hyvinvoinnista (Kupila, 2017; Ylitapio-Mäntylä, 2016). Myös Hapon ja Määtän (2011) tutkimuksessa korostuu se, että lastentarhanopettajien työstä on tullut yhä enemmän vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön perustuvaa.

Husun ja Toomin (2016) selvityksessä opettajan työstä ja opettajankoulutuksesta nostetaan esille suunnittelun tärkeys. Suunnittelu nähdään selvityksessä pitkäjänteisenä ja systemaattisena työnä, joka lähtee aina opetussuunnitelman laatimisesta kohti yksityiskohtaisen opetus- ja oppimistilanteiden valmistelua sekä oppijoiden kohtaamista. Varhaiskasvatuksen opettajan työstä 13 % on varattu suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistehtäviin sekä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien laatimiseen. Tämä niin sanottu saka aika toteutetaan lapsiryhmän ulkopuolella, ja siihen on työnantajan huolehdittava riittävät tilat ja välineet. Onnismaan ym. (2017) tutkimus kuitenkin osoittaa, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat haasteita suunnitteluun, valmisteluun ja arviointiin tarkoitetun työajan järjestelyssä.

Opettajan osaamiseen kuuluu myös kohdata, opettaa, kasvattaa ja tukea erilaisia oppijoita (Husu & Toom, 2016; OKM, 2021). Varhaiskasvatuksessa on tutkittu paljon erityistä tukea koskevaa opetusta ja kasvattamista. Aiemmin Suomessa erityisen tuen tarpeeseen vastaaminen on määritelty kuuluvaksi erityispäivähoidolle, mutta tämä määrittely on kuitenkin osoittautunut tämän päivän varhaiskasvatuksessa riittämättömäksi (STM, 2007). Erityisen tuen lapset ovat sijoitettu hyvin pitkälti tavallisiin päiväkodin lapsiryhmiin, jolloin varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa myös erityisen tuen pedagogiikasta (Holst & Pihlaja, 2010). Tämä luo varhaiskasvatuksen opettajalle yhden osaamisalueen lisää, ja samalla uusia haasteita osaamiseen.

2.2 Osaamisen johtaminen

Edellä kuvattiin sitä osaamista, jota varhaiskasvatuksen opettajilta odotetaan oman työnsä toteuttamisessa. Varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen johtamisen perustana voidaan pitää edellä kuvattujen osaamisen alueiden kirkastamista sekä varhaiskasvatuksen opettajan oman osaamisen ja kehittymisen tukemista. Viitalan (2013) mukaan osaamisen johtaminen käsittääkin kaiken sen tarkoituksenmukaisen toiminnan, jonka avulla strategian edellyttämää osaamista kehitetään, uudistetaan, vaalitaan ja hankitaan. Osaamisen johtaminen voidaan määritellä myös kaikeksi siksi toiminnaksi, mikä edistää osaamisen hyödyntämistä työpaikalla (Viitala & Jylhä, 2019). Juuti ja Vuorela (2015) toteavat, että onnistuneen johtamisen seurauksena henkilöstölle muodostuu yhteneväinen kuva organisaation päämääristä ja toiminnan suunnasta sekä niistä keinoista, joita käytetään tavoitteeseen pääsemiseksi. Oleellista onkin osaamisen ylläpito ja lisääminen siten, että organisaation tavoitteet on mahdollista saavuttaa (Viitala & Jylhä, 2019).

Osaamisen johtaminen on käsitteenä vielä melko nuori. Se syntyi 1980-luvulla ja 2000-luvun alussa keskustelu osaamisen johtamisen ympärillä kävi vilkkaimpana. Käsitteenä osaamisen johtaminen on hyvin laaja ja epäselväkin, ja sitä on määritelty useilla eri tavoilla. Alkunsa se on saanut englannin kielen käsitteestä ”knowledge management”, joka suomennettuna tarkoittaa tiedon johtamista (Viitala, 2013). Osaamisen johtaminen käsitetään nykyään kuitenkin muunakin kuin vain tietoon perustuvana osaamisen johtamisena (esim. Hyrkäs, 2009). Viitala (2005) on todennut, että osaamisen johtaminen jätti aluksi ihmisten johtamisen näkökulman (leadership) organisaatiotason ja asioiden johtamisen (management) varjoon, mutta nämä molemmat puolet on otettava osaamisen johtamisessa huomioon.

Osaamisen ja tiedon johtamisessa on Kiannon ym. (2016) mukaan enimmäkseen kyse siitä, että luodaan, tarjotaan, energisoidaan ja tuetaan sopivia tietoympäristöjä organisaatiossa motivoimalla ja tarjoamalla asiantuntevalle henkilöstölle mahdollisuuksia käyttää ja jakaa tietoaan ja osaamistaan sekä luoda uutta tietoa. Huotarinen (2009) tutkimuksessa osaamisen johtaminen jaetaan viiteen strategisen osaamisen johtamisen pääluokkaan. Pääluokat ovat strateginen johtaminen, strateginen osaamisen johtaminen, toiminnan

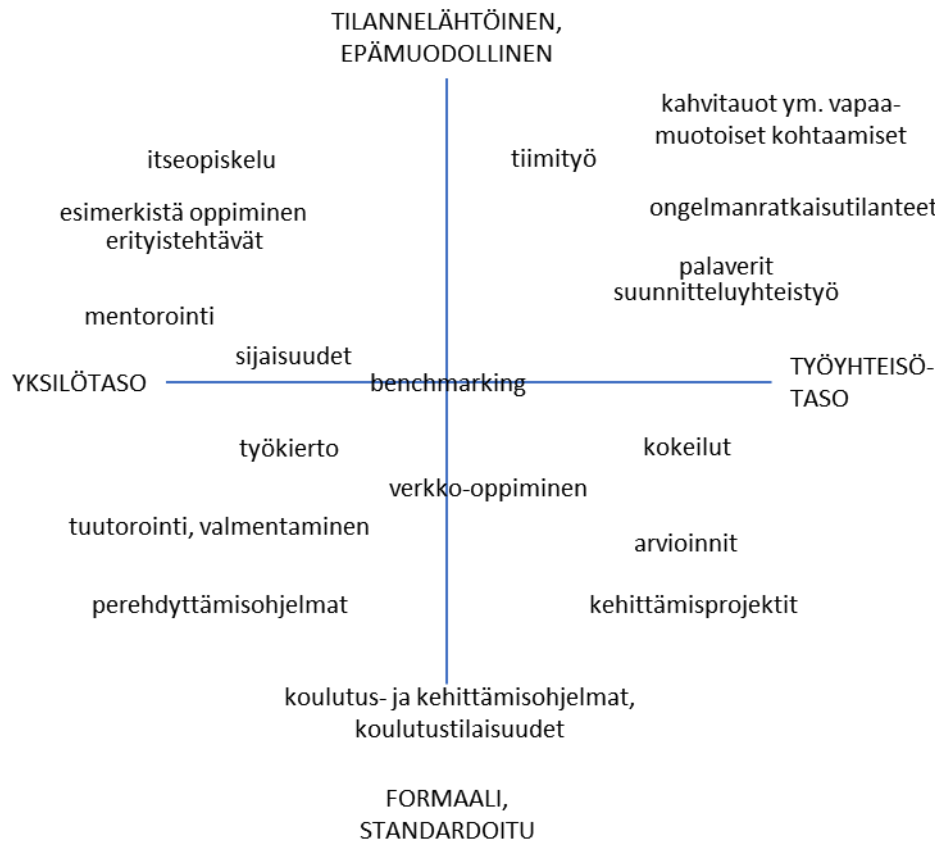
johtaminen, aineettoman pääoman johtaminen ja tutkiminen. Hyrkäs (2009) jakaa osaamisen johtamisen puolestaan tietojohtamiseen, henkilöstövoimavarojen johtamiseen, osaamis pohjaisen strategian johtamiseen sekä oppivan organisaation johtamiseen. Näin määriteltynä osaamisen johtaminen nähdään hyvin laajana ja vahvasti johtajuuteen linkittyvänä. Raasumaa (2010) on omassa tutkimuksessaan tutkinut perusopetuksen rehtoria opettajien osaamisen johtajana. Osaamisen johtaminen kiteytyi tutkimuksessa ennen kaikkea aktiiviseksi oppimisen johtajaksi, jossa rehtori osaamisen johtajana toimii niin tahattomasti kuin tarkoituksellisestikin. Oleellista tutkimustulosten perusteella on olla jättämättä osaamisen johtaminen pelkästään tahattomaksi.

Osaamisen johtamisen ytimenä voidaan pitää yksilön oppimisen ja osaamisen ymmärtämistä, sillä yksilöiden osaaminen voidaan nähdä koko organisaation osaamisen taustalla ja yhteisen osaamisen perustana (Viitala, 2013). Mutta vaikka osaaminen on osaltaan yksilöllistä, siinä on iso osa yhteisön kautta syntyviä ja ylläpidettäviä aineksia. Tämän vuoksi osaamisen johtamisen täytyy olla osittain myös työyhteisötasolla tapahtuvaa toimintaa (Tarkkonen, 2012). Salojärvi (2006) toteaaakin, että osaamisen johtamista voidaan tarkastella yhteisvastuullisena toimintana, jossa organisaatio, esimies sekä yksilö itse ovat kaikki vastuussa osaamisen varmistamisesta.

Tietoon ja osaamiseen perustuvassa johtamisessa huomioidaan Kiannon ym. (2016) mukaan herkästi yksilön taitoja, osaamista, asenteita ja motivaatiota, mutta niiden saattaminen arjen käyttöön ei ole niin yksinkertaista ja siksi se tekee siitä johtamisen kannalta ongelmallisen. Osaamisen johtamisen yhteyksiä työn tuottavuuteen ja suorituskykyyn on tutkittu paljonkin, mutta tutkimus niin sanottuihin pehmeimpiin arvoihin, kuten työhyvinvointiin, ei juurikaan olla tutkittu. Kianto ym. (2016) ovat tosin tutkineet osaamisen johtamisen yhteyksiä työtyytyväisyyteen, ja heidän päätuloksensa mukaan osaamisen johtaminen on vahvasti yhteydessä työtyytyväisyyden kanssa. Osaamisen johtamisen käytänteet tulisivatkin heidän mukaansa olla osana työhyvinvoinnin kehittämistä.

Viitalan (2013) mukaan henkilöstön kehittämisen muodot voidaan jakaa formaaleiksi ja epäformaaleiksi ja myös sen mukaan kehitetäänkö niillä koko yhteisön, ryhmän vai yksilön osaamista. Viitala onkin muodostanut osaamisen kehittämisen nelikentän, joka tässä esitetään kuviossa 1. Organisaatiossa tulisi

kiinnittää osaamisen kehittämisessä huomiota erityisesti kuvion oikeanpuoleisiin kenttiin. Osaamista voidaan viedä eteenpäin kehittämällä käytäntöjä arvioivaan ja kehittäväan suuntaan.



KUVIO 1. Henkilöstön kehittämisen muotoja (Viitala, 2013, 192)

Henkilöstön osaamisen ja ammattitaidon johtaminen ovat keskeinen osa päiväkodin johtajan työtä. Osaamisen johtamista varhaiskasvatuksessa voidaan pitää osana henkilöstöjohtamista sekä pedagogista johtajuutta. Johtajan tehtävä voidaan nähdä laadukkaana perustehtävän toteutuksen mahdollistajana. Johtajan rooliin kuuluu myös varhaiskasvatuksen tavoitteiden kirkastaminen, jolloin lasten kasvu, oppiminen ja hyvinvointi nähdään tavoittelemisen arvoisina. Viimeaikaiset muutokset suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, uuden lainsäädännön vaatimukset ja pätevän henkilöstön puute ovat kuitenkin hämmentäneet Fonsénin ja Soukaisen (2019) mukaan johtajia.

Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet - julkaisussa (OKM, 2015) kiinnitettiin erityistä huomiota jatkuvaan ja

suunnitelmalliseen osaamisen kehittämiseen sekä ammatillisen peruskoulutuksen kehittämiseen. Koska laadukkaan varhaiskasvatuksen on todettu vaativan henkilöstöltään riittävää osaamista, on Suomessakin tehty muutoksia henkilöstön ammattirakenteeseen ja nostettu korkeasti koulutettujen osuutta koko henkilöstöstä. Ammatillisuuden ja osaamisen vahvistaminen on myös kansainvälinen ilmiö, sillä ammatillisen osaamisen ja varhaiskasvatuksen laadun yhteyksiä on käsitelty myös OECD:n ja EU:n työryhmissä (OKM, 2021).

Muutokset työelämässä koskettavat varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista identiteettiä ja edellyttävät jatkuvaa identiteettityötä (Mahlakaarto 2010). Itsensä sekä oman osaamisen kehittämisen ja jatkuvan oppimisen taidot nähdään keskeisiksi ammattitaidon osa-alueiksi, ja yksilöiltä edellytetään kykyä osallistua uusiutuvan ja muuttuvan tiedon muodostamiseen sekä sen reflektointiin ja hyödyntämiseen työn arjessa (Kupila, 2017; OKM, 2021). Yhä merkityksellisemmäksi onkin tullut työssä oppiminen ja sen taidot. (Karila ym., 2017). Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen on nostettu myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteisen osaamisen tärkeäksi osa-alueeksi, niin kuin kuvattiin taulukossa 1.

2.2.1 Osaamista ja oppimista tukeva organisaatio

Oppimisesta suurin osa tapahtuu itse työssä (Wenström, 2020) ja siellä työelämän eri tilanteissa (Viitala, 2013). Siksi itse työn tulisi tarjota mahdollisuuksia kehittyä ja oppia. Yksilöllisen oppimisen lähtökohta on saada työskennellä oppimista tukevassa ympäristössä (Kupila, 2017). 1990-luvulla alettiin Suomessa puhua enemmän oppimisesta työpaikoilla ja oppivasta organisaatiosta. Oppivassa organisaatiossa korostuu Niirasen ym. (2010) mukaan oppiminen ja tiedonjakaminen, joita tuetaan organisaation arvoissa, prosesseissa ja rakenteissa. Heidän mukaansa luottamuksellinen ja arvostava työkuulttuuri, jossa yhteisyyttä ja tiedon jakamista pidetään luonnollisena ominaisuutena, on keskeinen edellytys sosiaaliselle oppimiselle sekä kollektiivisen kompetenssin kasvattamiselle.

Oppivan organisaation käsite on yhteydessä kontekstuaalisen oppimiskäsityksen kanssa, jolloin oppimisen ja oppimisympäristöjen välinen toiminnallinen yhteys korostuu (Raasumaa, 2010). Oppiminen on siis sidoksissa

siihen kontekstiin, jossa työtä tehdään. Varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen oppimisessa on läsnä se, mitä ja miten hän omaksuu toimintaympäristöön ja kulttuuriin liittyviä ajattelutapoja ja käytännön toimintaa (Kupila, 2017). Oppivaa organisaatiota voidaankin Savolaisen ym. (2018) mukaan pitää organisaationa, joka pystyy jatkuvasti kehittymään ja reagoimaan ympäristössä tapahtuviin muutoksiin, ja jossa uskotaan ihmisissä oleviin potentiaaleihin, uudistumiskykyyn ja kykyyn itseorganisoitua yllättävissäkin haasteissa.

Osaamisen kehittämisen kannalta organisaation toimintakulttuurin tulisi rohkaista yhteistyötä, luottamusta, innovatiivisuutta ja aloitteellisuutta, jotta osaamisen johtamisesta ei tulisi vain kliseinen iskulause (Raasumaa, 2010). Parhaimmillaan varhaiskasvatuksen organisaatio onkin sellainen, jossa voi turvallisesti ihmetellä, pohtia ja reflektoida sekä samaistua (Kupila, 2017). Oleellista on myös se, miten omaa osaamistaan voi hyödyntää työn arjessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (myöhemmin Karvi) Varhaiskasvatus arjessa -julkaisun (Repo ym., 2019) varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatun tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että 92 %:lla vastaajista on omasta mielestään mahdollisuus hyödyntää omaa osaamistaan varhaiskasvatuksen arjessa.

Osaaminen perustuu hyvin pitkälti yksilölliseen sekä yhteisölliseen asiantuntijuuteen, mutta myös sosiaalisesti jaettuun tietoon ja yhteiseen kyvykkyyteen (Kupila, 2007). Koska työnteko varhaiskasvatuksessa on tiimityötä erilaisten osaajien kesken, ammattilaisten täytyy omien ajatustensa ja tietojensa lisäksi ottaa huomioon myös muiden tieto ja osaaminen, ja kunnioittaa niitä. Tiedon jakamisen käytänteiden tulisi tukea yhdessä relationaalisesti rakennettua osaamista (Edwards, 2017). Varhaiskasvatusympäristöissä erilaiset ja erilaisissa kokoonpanoissa toteutetut palaverit ovat hyviä paikkoja jakaa ja vastaanottaa osaamista sekä myös rakentaa yhteistä tietoa.

Organisaation rakenteen tulisi olla myös sellainen, että se tukee yksilöä toteuttamaan ydintehtävänsä. Oleellista tällöin on se, miten yksilöiden osaaminen kyetään muuttamaan osaksi organisaation luovuutta ja muuntautumiskykyä (Niiranen ym., 2010). Oppivan organisaation yhtenä tavoitteena voidaankin Eteläpellon ym. (2014) mukaan nähdä ammatillisen toimijuuden (professional agency) vahvistaminen. Heidän mukaansa toimijuus liittyy oleellisesti oman tehtävänkuvan toteuttamiseen, työssä oppimiseen sekä siihen, että yksilö tietää, millainen hänen oma roolinsa työyhteisössä on.

Toimijuudella viitataan usein myös työntekijän aktiivisuuteen, aloitteellisuuteen, todellisiin vaikutusmahdollisuuksiin, työn hallinnan sekä osallisuuden kokemuksiin, ja se kietoutuu tiiviisti yhteen ammatillisten identiteettien, ammatillisen osaamisen sekä yksilöllisen työhistorian kanssa (Eteläpelto ym., 201). Vähäsantasen ja Eteläpellon (2011) tutkimuksen mukaan kokemus omasta toimijuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista linkittyvät keskenään, ja vähäiset vaikutusmahdollisuudet omaan työhön heikentävät työntekijöiden luovuutta, innovatiivisuutta ja aloitteellisuutta. Niinpä Eteläpelto ym. (2014) esittävätkin, että henkilöstöllä tulisi työyhteisössä olla mahdollisuuksia oman toiminnan ja työkäytänteiden kehittämiseen sekä osallistumiseen ja vaikuttamiseen työyhteisön toiminnassa.

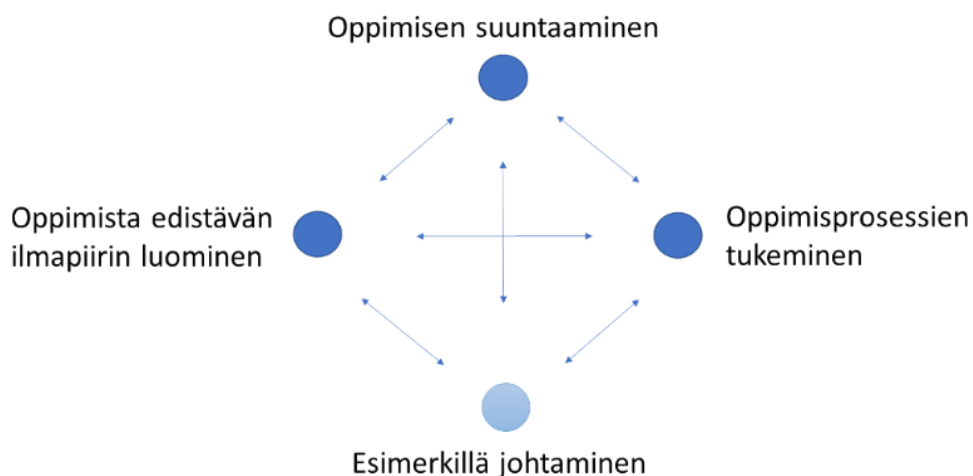
Ammatillisen toimijuuden kannalta merkittävää on se, miten yksilö onnistuu uudistamaan omaa osaamistaan sekä ammatti-identiteettiään. Itsensä uudistamisen on nähty Vähäsantasen ja Eteläpellon (2011) tutkimuksen mukaan polarisoivan peruskoulun opettajia, sillä jotkut opettajat kokevat uudistumisprosessissa lisääntyntä työtyytyväisyyttä ja sitoutumista, joillekin uudistuminen näyttää tuottavan taas kielteisiä vaikutuksia motivaatioon, hyvinvointiin sekä työn mielekkyyden kokemiseen.

Osaamista voidaan varhaiskasvatuksessa kehittää erilaisten täydennyskoulutusten avulla. Karvin varhaiskasvatus arjessa -julkaisussa (Repo ym., 2019) käy ilmi, että täydennyskoulutus tukee varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamista, sillä uusi tieto kehittää omaa ajattelua sekä antaa merkityksiä oman työn sisällölle. Julkaisusta käy ilmi myös se, että täydennyskoulutuksen avulla henkilöstö saa konkreettisia työkaluja varhaiskasvatuksen arkeen. Täydennyskoulutuksen tulisi Vlasovin ym. (2018) mukaan kuitenkin olla suunnitelmallista ja sen tulisi perustua henkilöstön osaamisen todennettuihin kehittämistarpeisiin. Wenströmin (2020) mukaan innostuksen kannalta olisi tärkeää, että koulutukset perustuisivat ainakin jossain määrin vapaaehtoiseen valintaan. Esimerkiksi erilaiset koulutustarjottimet, josta jokainen valitsee itselleen sopivimman, on koettu motivoiviksi tavoiksi kehittää omaa osaamista.

2.2.2 Osaamista ja oppimista tukeva johtaminen

Vaikka yksilöt itse ovat vastuussa oppimisestaan, on esimiehillä tärkeä rooli oppimisprosessissa. Esimiehen katsotaan olevan tärkeä taho kantamaan vastuuta työntekijöidensä osaamisen kehittämisen tukemisesta sekä oppimista tukevien rakenteiden kehittämisestä. Osaamisen ja oppimisen mahdollistajana johtajalla on mahdollisuus kehittää koko organisaation oppimista, jolloin esimiehen rooliin kuuluu suoritusten esteiden tunnistaminen ja poistaminen sekä toisen onnistumisen organisoiminen (Juuti, 2016; Juuti & Vuorela, 2015). Varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtajan johtamisosaamiseen kuuluukin merkittävänä osa-alueena henkilöstön jatkuvan oppimisen mahdollistaminen (OKM, 2021).

Viitalan (2005) tutkimus esimiestyön osaamisen johtamisesta tuotti neljä osaamisen johtamisen ulottuvuutta; oppimisen suuntaaminen, oppimista edistävän ilmapiirin luominen, oppimisprosessin tukeminen sekä esimerkillä johtaminen. Näistä esimerkillä johtaminen on luonteeltaan erilainen kuin kolme muuta, sillä esimies johtaa omalla esimerkillään joka tapauksessa ilman, että se on tarkoituksellinen johtamistyön kohde. Muut kolme ovat johtamisen varsinaisia kohteita. Kuviossa 2 kuvataan nämä johtamisen ulottuvuudet.



KUVIO 2. Osaamisen johtamisen ulottuvuudet (Viitala, 2005, 187)

Jotta johtaja voisi johtaa varhaiskasvatuksen opettajan osaamista, on hänellä itsellään oltava vankka tieto varhaiskasvatuksen nykytilasta sekä pedagogiikasta.

Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan osaamisen johtamisen lähtökohta on ymmärrys siitä, mikä hyvässä varhaiskasvatuksessa on oleellista. Heidän mukaansa oppimista edistävä johtaja osaa kysyä oikeanlaisia kysymyksiä, synnyttää tiedollista ristiriitaa ja saada aikaan pohdintaa. Johtajan on hyvä myös tuntea henkilöstönsä, sillä jokainen toimii omalla laillaan, ja hyväksyä tämä erilaisuus. Esimiehen velvollisuutena voidaankin Juutin ja Vuorelan (2015) mukaan pitää oikeutetun palautteen antamista, sillä jokainen haluaa, että hänet huomataan omien suoritusten kautta. Esimiehen on tuolloin tärkeää antaa rakentavaa ja kannustavaa palautetta, sillä epäoikeutettu palaute ei motivoi. Päiväkodin johtajan tulee olla tietoinen siitä, mitä hänen johdettavissaan yksiköissään todella tapahtuu, millaista arki siellä on ja miten pedagogiikka toteutuu (Parrila & Fonsén, 2016).

Keskustelevaa esimiestyötä voidaan pitää yhtenä työyhteisön tärkeimpänä elementtinä, sillä se luo hyvää, avointa, avuliasta ja arvostukseen perustuvaa ilmapiiriä (Juuti & Vuorela, 2015). Kehityskeskustelut ovat yksi kesustelevan työotteen apuväline. Kehityskeskustelut tukevat suunnitelmallista ja tavoitteellista osaamisen johtamista ja yksilöiden osaamisen kehittämistä. Kehityskeskustelut tuottavat Viitalan (2013) mukaan tietoa yksilön osaamisesta sekä myös urasuunnittelun tarpeista. Useissa organisaatioissa on käytössä myös osaamiskartoitukset, joiden tarkoituksena on osaamisen kehittämisen jäsentyminen ja oikea suuntaaminen. Osaamiskartoitusten myötä osaaminen tulee näkyväksi ja sen myötä osaamisen arvostus lisääntyy (Viitala, 2013). Erilaisten keskustelujen etuina osaamisen kehittämisen näkökulmasta nähdään henkilökohtaisuus, palautteen anto puolin ja toisin sekä kehityssuunnitelmien tekeminen. Keskustelevaan johtajuuskulttuuriin kuuluvat oleellisesti myös säännöllisesti toteutuvat palaverit, jossa viestinnällä, ajankohtaisiin asioihin fokuosoinnilla, keskustelulla sekä osallisuudella on tärkeät roolit (Juuti & Vuorela, 2015).

Wenström (2020) on tutkinut positiivista johtamista kasvatus- ja opetustyössä. Hän kaipaisi työelämään enemmän vahvuuksien tunnistamista ja niiden hyödyntämistä, sillä vaikka osaamisen johtamisesta ja inhimillisestä pääomasta puhutaankin nykyään paljon, on paljon yksittäisestä esimiehestä kiinni, tuleeko työntekijän osaaminen täysimittaisesti hyödynnettyä tai pääseekö hänen potentiaalinsa ja kyvykkyytensä esille. Wenström esittääkin edelleen, että

me kiinnitämme huomiotamme osaamiseen ja vahvuuksiin liian kapea-alaisesti, sillä huomaamme helposti yksilön työkokemuksen sekä koulutuksen kautta hankitun osaamisen, mutta jätämme vähemmälle huomiolle luontevahvuuksia, kyvykkyyttä ja lahjakkuutta, kiinnostuksenkohteita, arvoja ja resursseja.

Päiväkotien yksikkökoot ovat Suomessa viime vuosina kasvaneet, ja tämä on lisännyt johtajien työtä. Nykyisin johdettavat yksiköt ovat usein hajautettuna fyysisesti useampaan paikkaan, mikä luo haasteita myös osaamisen johtamiseen. Hajautetun organisaation sekä moniammatillisuuden tuomat haasteet ovat Eskelisen ja Hujalan (2015) mukaan vaikuttaneet siihen, että johtaja tarvitsee aikaa ja osaamista henkilöstöjohtamiseen entistä enemmän. Johtajan vastuut ja tehtävänkuvat näyttäytyvätkin epäselviltä (Hujala & Eskelinen, 2013), eikä pedagogisen toiminnan johtaminen tavoitteellisesti ja suunnitellusti kaikkialla toteudu (Fonsén, 2014; Repo ym., 2019).

3 TYÖHYVINVOINTI

Vietämme työpaikoillamme suuren osan ajastamme ja näin ollen itse työ ja työyhteisö vaikuttavat identiteettiimme sekä käsitykseemme omasta hyvästä ja huonosta olostamme. Se, millaiseksi työntekijäksi ja yksilöksi varhaiskasvatuksen opettaja itsensä työpaikallaan kokee, vaikuttaa merkittävästi hänen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiinsa. Hyvinvoivaa henkilöstöä pidetään varhaiskasvatuksen tärkeänä voimavarana ja oleellisesti laatuun vaikuttavana tekijänä. Työhyvinvoinnin johtamisesta onkin tullut aikamme työmaailmassa tärkeä arvo jo itsessään. Tässä luvussa kuvataan sitä, mitä työhyvinvoinnilla tarkoitetaan, sekä työn vaatimus- ja voimavaratekijöitä. Tutkimuksen kannalta oleellista on se, miten osaaminen, oppiva organisaatio ja osaamista tukeva johtaminen vaikuttavat työhyvinvointiin, ja näitä teemoja kuvataan luvun loppupuolella.

3.1 Työhyvinvoinnin eri määritelmiä

Työhyvinvointi (work well-being, well-being at work) on niin käsitteenä kuin ilmiönäkin hyvin moninainen. Työhyvinvointiin liittyy fyysinen, psyykinen sekä sosiaalinen hyvinvointi (Day & Nielsen, 2017; Savolainen ym., 2018; Tarkkonen, 2012). Aiemmin työhyvinvointia tutkittiin pääsääntöisesti sen negatiivisten kuvaajien kautta, mutta 2000-luvulla myös myönteiset työhön liittyvät tunteet ovat tulleet mukaan tieteelliseen tutkimukseen (Mäkikangas & Hakanen, 2017; Viitala, 2013) positiivisen psykologian myötä (Ahola, ym. 2018).

Sosiaali- ja terveysministeriö (2021) määrittää työhyvinvoinnin olevan kokonaisuus, joka muodostuu työstä ja sen mielekkyydestä, terveydestä, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista, ja sitä lisää muun muassa työyhteisön ilmapiiri, työntekijöiden ammattitaito sekä hyvä ja motivoiva johtaminen. Savolaisen ym. (2018) mukaan työhyvinvointi syntyy sellaisissa olosuhteissa, joissa edellytykset työntekoon ovat kunnossa. Siksi ei ole yhdentekevää millaisissa olosuhteissa

yksilö kokee työskentelevänsä. Työhyvinvoinnin määrittymistä pidetään kuitenkin yksilöllisenä kokemuksena ja jokaisella on oikeus määrittää sitä omalla tavallaan (Rauramo, 2008). Positiivisen psykologian mukaisesti hyvinvointi lähtee sisäisestä motivaatiosta ja työn imusta, merkityksellisyydestä, autonomiasta, omien vahvuuksien hyödyntämisestä sekä kyvykkyyden tunteesta (Wenström, 2020).

Työpaikoilla on merkittävä rooli työntekijöidensä stressin ja pahoinvoinnin kokemisessa, mutta työpaikat voivat olla myös vahvoja hyvinvoinnin lähteitä, jotka tarjoavat merkityksellisyyttä ja tukea yksilön elämään. Hyvinvoivat työntekijät ovat niitä, jotka tuntevat olonsa yksinkertaisesti hyväksi työssään ja joilla on positiivinen asenne työtään kohtaan (Day & Nielsen, 2017). Työhyvinvoinnilla on siis myönteisiä ja kielteisiä kuvaajia. Työuupumus, työholismi ja työssä tylsistyminen nähdään kielteisinä työhyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä, kun taas työn imu ja työtyytyväisyys myönteisinä. Myönteisten työhyvinvoinnin tilojen seuraukset ovat tyypillisesti myönteisiä, ja kielteisten tilojen seuraukset kielteisiä.

3.2 Työn vaatimukset ja voimavarat

Työhyvinvoinnin kehittymistä on selitetty työn vaatimusten ja voimavarojen avulla. Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin (job demand theory) mukaan voimme hyvin työssä, jossa työn vaatimustekijät ja voimavaratekijät näyttäytyvät hyvässä suhteessa, mutta mikäli työhön liittyvät vaatimukset ovat työntekijän voimavaroja suuremmat, voi seurauksena olla uupuminen (Bakker & Demerouti, 2017; Ahola ym., 2018). Työn vaatimukset voidaan ajatella olevan fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia tekijöitä, jotka vaativat työntekijältään ponnisteluja. Vaatimuksista voi tulla stressitekijöitä, mikäli työntekijä ei palaudu niistä tarpeeksi tehokkaasti (Ahola ym., 2018). Työssä koetut suuret emotionaaliset ja fyysiset vaatimustekijät, liiallinen työmäärä, riittämätön osaaminen sekä kodin ja työn väliset konfliktit ovat kaikki riskejä uupumuksen kokemiselle. On myös tutkittu yksilön omien persoonallisten ominaisuuksien ja työn teon tapojen yhteyksiä koettuihin vaatimuksiin ja löydetty muun muassa yhteyksiä työholistien ja korkeiden vaatimustekijöiden sekä uupumuksen välillä (Bakker & Demerouti, 2017).

Työn voimavaratekijöillä tarkoitetaan puolestaan työn sosiaalisia, organisationaalisia sekä fyysisiä ulottuvuuksia, jotka auttavat työn tavoitteiden saavuttamista (Ahola ym., 2018). Työn voimavaratekijät, kuten työn autonomia, sosiaalinen tuki ja palaute sekä johtajan ja alaisen välisen vuorovaikutuksen laatu, parantavat koettua työhyvinvointia ja lisäävät työn imun kokemuksia (Bakker & Demerouti, 2017). Voimavaratekijöitä voivat olla myös kehittymismahdollisuudet ja työn hallinnan tunne (Ahola ym., 2018). Positiivinen psykologia yhdistää voimavaroihin ja yksilön vahvuuksiin keskittyvän lähestymistavan kasvatusta ja opetuslalla pedagogisen hyvinvoinnin käsitteeseen, jossa työssä kukoistaminen, työn imu ja innostus ovat keskiössä (Wenström, 2020).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön työn kuormittavat tekijät ovat tutkimusten mukaan suurimmaksi osaksi psykososiaalisia ja ne liittyvät työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen, työn sisältöön ja järjestelyihin (Onnismaa ym., 2017). Varhaiskasvatuksessa työntekijöitä kuormittavat edelleen Onnismaan ym. mukaan tiimityön moninaiset tulkinnat, työnjaon jäsentymättömyys, kiire ja ulkoapäin tulevat muutokset. Perhon ja Korhosen (2012) tutkimuksessa lastentarhanopettajien väsymystä lisäsivät eniten jännitteet kasvatuskäsityksistä kollegoiden kanssa, tämän jälkeen työn määrä ja paineet sekä vanhempien hankaluus ja isot haastavat lapsiryhmät. Tutkimuksessa myös heikko alan arvostus, alhainen palkka, jatkuva ja tiivis vuorovaikutus, oman persoonan käyttäminen työssä sekä palautteen puute olivat työn kuormittavia tekijöitä. Varhaiskasvatuksen opettajan kokonaisvastuun käytänteet on myös nähty monin paikoin olevan epäselvät, ja tämän on nähty voivan vaikuttavan työn mielekkyyden sekä alan pito- ja vetovoimaisuuden kokemuksiin (OKM, 2021; Onnismaa ym., 2017).

Väsymystä lastentarhanopettajan työssä vähensivät Perhon ja Korhosen (2012) tutkimuksen mukaan hyvät vaikutusmahdollisuudet sekä työyhteisön sosiaalinen kiinteys ja innostavuus. Nämä lisäsivät samalla työn imua. Myös itse lapset sekä heidän kehittymisensä seuraaminen ovat todettu olevan työtä motivoivia tekijöitä (Onnismaa ym., 2017). Lasten huonolla käytöksellä on yhteyttä väsymyksen kokemiseen sekä itsetunnon ja työn imun kokemisen laskuun (Perho & Korhonen, 2012).

Almiala (2008) on omassa tutkimuksessaan tutkinut opettajien työuran muutoksia ja ammatillisen identiteetin rakentumista. Työuran muutoksen taustalla tutkimuksessa nähtiin merkittävänä tekijänä laajamittainen kriittisyys omaa työtä kohtaan sekä ammatillinen kriisi. Tuolloin työtyytyväisyys, oma jaksaminen sekä toiveista luopuminen nousivat opettajien pohdintaan. Opettajat olivat turhautuneita omaan työhönsä ja jatkuvaan uudistumistarpeeseen sekä yhteiskunnallisen arvostuksen puutteeseen, ja he kokivat menettävänsä työn ilon. Turhautumiseen vaikutti myös tutkimuksen mukaan se, että opettajien täytyi opettaa sellaisiakin aineita, joita he eivät kokeneet mielenkiintoisina.

3.3 Työhyvinvointia tukeva osaaminen

Ajantasainen osaaminen on yksi työhyvinvoinnin merkittävimmistä rakennuspalikoista (mm. Savolainen ym., 2018; Hussi, 2005; Tarkkonen, 2012). Osaaminen muodostaa ikään kuin pohjan omassa työssä onnistumiselle ja kehittymiselle (Savolainen, ym. 2018) sekä työn hallinnalle (Salojärvi 2006). Tunne työn hallittavuudesta on puolestaan työhyvinvoinnin perusta. Puutteet osaamisessa voivat nopeastikin tuoda vakavia ongelmia työelämään ja riittämätön osaaminen vaikuttaa negatiivisesti myös työmotivaatioon (Savolainen, 2018) sekä voi ajaa elämänhallinnan tunteen kautta stressin kokemiseen työelämässä (Salojärvi, 2006; Hussi, 2005; Savolainen ym., 2018). Savolainen ym. (2018) toteavat, että ajantasainen osaaminen on yhteydessä elämäntyytyväisyyteen sekä työhyvinvointiin. Onnismaan ym. (2017) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajien luottamuksen puute omaan osaamiseen on myös todettu olevan yksi ydintekijä stressin ja kuormittavuuden kokemuksissa.

Mahlakaarron (2010) mukaan hyvinvoinnin kannalta on todella oleellista, että yksilöllä on työssään aidosti mahdollisuus ja halu kehittää itseään. Mahlakaarto käyttääkin käsitettä subjektilähtöinen voimaantuminen ja peräänkuuluttaa sitä, että työnantajien tulisi turvata työntekijöidensä selviytyminen uuden työn viidakossa huolehtimalla voimaantumisen pitkillä aikavälillä. Hyvärinen ym. (2017) tutkivat terveysalalla työskentelevien opettajien kokemuksia osaamisen ja työhyvinvoinnin yhteydestä, ja tutkimus osoitti, että

tyytyväisyys koulutuksen riittävyteen sekä omiin mahdollisuuksiin hyödyntää omia kykyjään työssä olivat eniten työhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä.

Almahamid ym. (2010) ehdottavat, että työntekijöiden luottamusta ja minäpystyvyyttä parannetaan ja lisätään todennäköisemmin lisäämällä tietojen ja taitojen hankintaa. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että tiedonjakamisen käytäntöjen, työntekijän oppimaan sitoutumisen, työntekijöiden sopeutumiskyvyn ja työntekijöiden työtyytyväisyyden yhteydet ovat merkitsevästi yhteydessä toisiinsa. Työnantajien panostukset henkilöstön kehittämiseen on nähty myös yleisemmin tietynlaisena takeena siitä, että yksilö ja hänen osaamisensa nähdään työpaikalla tarpeelliseksi (Salojärvi, 2006).

Työviihtyvyytutkimuksissa nousee yleisesti esiin se, että yksilö haluaa oppia uutta ja tuntea itsensä tarpeelliseksi ja päteväksi. Onnistumisten kautta yksilö saa Viitalan (2013) mukaan myös muilta arvostusta, ja osaaminen määrittää hänen asemaansa sosiaalisissa yhteisöissä. Oppiminen tuo yksilölle siis jo itsessään mielihyvää ja oman pystyvyyden tunteen vahvistumista. Myös Juutin ja Vuorelan (2015) mukaan jokainen haluaa saada hyväksyntää ja tuntea tekevänsä arvokasta työtä, sillä työ mielekkäänä kokonaisuutena on hyvän elämän perusta.

Kun työ tarjoaa haasteita, yksilön mielenkiinto herää ja hän pyrkii olemaan hyvä, arvostettu ja pätevä (Juuti & Vuorela, 2015). Yksilö haluaa luonnostaan tehdä parhaimpansa, onnistua ja ylittää itsensä (Salojärvi, 2006). Aiempi tutkimus osoittaa, että positiiviset haastepaineet korreloivat positiivisesti työtyytyväisyyden ja sitoutumisen kanssa, ja että yksilön on hyvä kokea, että työllä, jota hän tekee, on merkitystä (Robertson & Cooper, 2011). Ponnisteluilla on todettu olevan yhteyttä työhyvinvointiin, työn suorituskykyyn sekä motivaatioon. Sillä, kuinka raskaasta ponnistelusta on kyse, on merkitystä, sillä liialliset ponnistelut voivat aiheuttaa herkästi myös stressiä.

Oman osaamisen ja vahvuuksien tunnistamista ja jäsentämistä suhteessa omaan työhön, työelämän vaatimukseen ja mahdollisuuksiin kutsutaan osaamisidentiteetiksi. Opetus- ja kasvatustieteiden henkilöstön hyvinvointia ja innostusta muutoksessa voidaan tukea oman osaamisidentiteetin vahvistamisella, jolloin kiinnostuksen kohteet, arvot ja resurssit nousevat tarkastelun kohteiksi (Wenström, 2020). Vahvuuksien sekä omien erityisosaamisten käyttöä on tutkittu viime aikoina paljon ja on todettu, että

vahvuuksien hyödyntämisellä työn arjessa on monia positiivisia vaikutuksia työhyvinvointiin.

Bakkerin ym. (2018) mukaan päivittäisellä vahvuuksien käytöllä on positiivisia vaikutuksia työhön sitoutumiseen. Kun yksilöt voivat hyödyntää työssään omia vahvuuksiaan, saavat he energiaa ja pääsevät kukoistamaan, mikä lisää koettua hyvinvointia, sitoutumista ja omaa suoritusta. Vahvuuksien käytön on todettu lisäävän myös kyvykkyyden tunnetta ja minäpystyvyyttä, jotka puolestaan ruokkivat motivaatiota ja työn imun kokemusta (Bakker & van Woerkom, 2018). Vahvuuksien parissa työskenteleminen tuottaa kokemuksia autenttisuudesta, itsensä toteuttamisesta sekä omana itsenään toimimisesta (Biswas-Dienerin ym., 2011) ja niiden aktiivisen käytön on todettu myös vähentävän stressiä (Wood ym., 2011). Vahvuuksien käyttö on yhteydessä myös innostuksen tunteeseen sekä työntekijän energisoimiseen (Wenström, 2020).

3.4 Työhyvinvointia tukeva johtaminen

Työ- ja organisaatiopsykologiassa on vuosikymmenten ajan tutkittu paljon johtajuutta, ja on todettu, että johtaminen vaikuttaa työympäristöön ja tällä tavoin epäsuorasti myös työntekijän työhyvinvointiin (Bakker & Demerouti, 2017). Sellaisten johtamiskäytäntöjen, jotka tukevat suorituksen johtamista, sosiaalista vuorovaikutusta, reilua ja oikeudenmukaista palkitsemista sekä osallisuus- ja vaikutusmahdollisuuksia, on todettu lisäävän työhyvinvointia (Guest, 2017). Johtajuuden kehittyneisyyden on todettu olevan yhteydessä myös työntekijöiden työtyytyväisyyden, työntekijöiden keskinäisen auttamisen sekä henkilöstön vaihtuvuuden kanssa (Ahola ym., 2018).

Moderneissa johtajuusteorioissa nähdään, että johtajan ja alaisen välinen suhde on kaksisuuntainen, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Kun he tukevat toisiaan, ovat lojaaleja toisiaan kohtaan ja luottavat toisiinsa, on työntekijän sitoutuminen ja tyytyväisyys vahvempaa (Kelloway & Gilbert, 2017). Erityisesti vuorovaikutuksen avoimuuteen perustuvien johtamiskäytäntöjen on todettu lisäävän työn imun kokemuksia (Ahola ym., 2017) ja henkilöstön sitoutumista työhön (Bakker & Demerouti, 2017). Avoimuuteen perustuvaan johtamiskäytäntöön kuuluu muun muassa henkilöstön osallistumis- ja toimintamahdollisuudet sekä avoimen tiedon jakaminen (Ahola ym., 2017).

Negatiivisen vuorovaikutuksen on todettu puolestaan olevan yhteydessä esimerkiksi korkeaan verenpaineeseen sekä työntekijän kokemaan turvattomuuden tunteeseen (Kelloway & Gilbert, 2017). Kinnusen ym. (2013) tutkimus osoittaa myös, että esimiehen käyttäytyminen ja johtamistyyli kytkeytyy uupumusasteiseen väsymykseen sekä sairaana työskentelyyn.

Positiivisen psykologian taustalla nähdään Wenströmin (2020) mukaan myönteiset yksilölliset piirteet, myönteiset kokemukset ja myönteiset instituutiot. Positiiviselle johtamiselle ei kuitenkaan ole olemassa yhtä tiettyä teoriaa, vaan johtajan myönteinen asenne ja kannustava ote ovat keskiössä. Onnistumisten ja hyvien asioiden huomioiminen, kiitollisuuden ja arvostuksen kulttuurin ylläpitäminen, työn merkityksellisyyden korostaminen, henkilöstön mielipiteiden ja ideoiden kuunteleminen, luottavainen yhteistyö sekä vahvuuksien huomioiminen ovat edelleen Wenströmin mukaan käytänteitä, joiden kautta työn imua ja innostusta voidaan edistää työyhteisöissä. Organisaation tulisikin Bakkerin ja van Woerkomin (2018) mukaan kannustaa työntekijöitään käyttämään vahvuuksiaan, koska kun työntekijät käyttävät vahvoja osaamisen alueitaan, he voivat olla aitoja. Vahvuuksien käytön merkitystä työhyvinvoinnille kuvattiin myös edellisessä luvussa 3.3.

Kinnusen ym. (2013) mukaan johtamistoimintaa olisi hyvä kehittää siten, että siinä ilmenisi mahdollisimman paljon autenttisen johtamistyylin piirteitä ja mahdollisimman vähän loukkaavaa johtamistyyliä. Autenttinen johtamistyyli viittaa muun muassa kykyyn tunnistaa omat vahvuudet ja heikkoudet sekä olla tietoinen itsensä ja muiden ihmisten vuorovaikutuksellisesta vaikuttajuudesta. Se tarkoittaa myös avoimuutta kaikenlaisille näkemyksille ja ymmärrystä siitä, että johtajan tehtävä on palvella muita tehokkaasti. Autenttinen johtaminen voidaan nähdä Wenströmin (2020) mukaan yhdeksi positiivisen johtamisen muodoksi, jolloin johtaja johtaa vahvasti omalla esimerkillään, ja johtamisessa korostuu luottamuksellinen ja myönteinen vuorovaikutussuhde. Tuolloin johtajan toiminta edistää henkilöstön myönteisiä tunteita, itsetuntemusta sekä itsesääätelyä. Autenttisessa johtamistyyllissä myös henkilöstön arvostaminen nousee tärkeäksi. Johtajan yksi keskeisimmistä tehtävistä on suhtautua yksilöihin arvostavasti ja myönteisesti ja nähdä jokaisen työpanos sekä erilaisuus merkittävänä ja sellaisena, että se auttaa yhteisen tavoitteen saavuttamista, sillä jokainen haluaa olla pystyvä ja arvokas (Juuti & Vuorela, 2015).

Juutin (2016) mukaan johtajan on kaikin tavoin autettava työntekijöitään onnistumisen tiellä ja ikään kuin otettava palveleva asenne johtamiseen. Palveleva johtaja luo työntekijöissään voimaantumisen tunnetta ja hän asettaa muiden tarpeet omiensa edelle, jolloin hän vaalii ihmissuhteita ja kirkastaa visiota (Wenström, 2020). Ennen kaikkea esimiehen tulisi olla avoin, tasa-arvoinen ja johdonmukainen, sillä oikeudenmukainen kohtelu viestii työntekijälle sen, miten esimies arvostaa henkilöä (Juuti, 2016).

Lahtisen (2009) ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukevaa johtamista koskevassa väitöstutkimuksessa todetaan, että opettajan osaamisen ja iän myötä saadun kokemuksen arvostaminen on merkityksellistä. Ikääntyvien opettajien osaaminen kuvataan tutkimuksessa vahvaksi ja sitä pidetään merkityksellisenä voimavarana työyhteisössä. Mahonin (2014) tutkimus osoitti myös arvostuksen tärkeyden, sillä hoitohenkilöstön työssä jaksamista edisti osastonhoitajalta saatu arvostus. Juutin ja Vuorelan (2015) mukaan johtajan myönteinen itsetunto auttaa häntä arvostamaan muitakin ihmisiä.

Almialan (2008) tutkimuksen entiset opettajat, jotka olivat vaihtaneet uraa, kaipasivat opettaja-ajolleen enemmän ammatillista tukea ja rohkaisua esimiehiltään. Tutkittavien ammatillisen identiteetin kriisiytyminen pohjautui sekä persoonallisen että sosiaalisen identiteetin ulottuvuuksissa koettuihin ongelmiin tai puutteisiin. Erityisesti työkaverilta saatu tuki ja rohkaiseminen, sekä positiivinen ilmapiiri näyttävät vaikuttavan työtyytyväisyyteen myönteisesti (Kianto ym., 2016). Wenströmin (2020) mukaan koulun opettajat eivät kuitenkaan koe saavansa riittävästi palautetta arjessa, ja erityisesti palaute esimieheltä ja kollegoilta koettiin vähäiseksi.

Johtajan tulisi kannustaa vuorovaikutteisuuteen ja tukea työntekijöidensä ammatillista toimijuutta (ks. luku 2.2.1) aidosti ja aktiivisesti. Ammatilliseen toimijuuteen liittyy Eteläpellon ym. (2014) mukaan vahvasti henkilöstön vaikutusmahdollisuudet. Tuolloin johtajan on tärkeää luoda puitteet työyhteisössä siihen, että henkilöstöllä on turvallista ja mahdollista päästä vaikuttamaan omaan työhönsä, sillä vaikutusmahdollisuuksilla on myönteisiä vaikutuksia yksilöiden työhyvinvointiin.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia osaamisen johtamisen yhteydestä koettuun työhyvinvointiin. Tarkoituksena on kokemusten myötä ymmärtää myös sitä, millaisella osaamisen johtamisella on myönteisiä vaikutuksia varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin.

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen sekä osaamisen johtamisen että työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on saada uutta käyttökelpoista tietoa varhaiskasvatuksen osaamisen sekä työhyvinvoinnin johtamisen kehittämiseksi, sillä aihetta ei juurikaan ole aiemmin tutkittu. Tutkimuksen kohteena ovat ihmisten, eli varhaiskasvatuksen opettajien, subjektiiviset kokemukset ja tutkimus on luonteeltaan fenomenologinen. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö sellaisena kuin se on (Lehtomaa, 2008).

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Millaisia merkittäviä kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on osaamisen johtamisen yhteydestä työhyvinvointiin?
2. Millaisella osaamisen johtamisella on myönteisiä vaikutuksia varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteutus sekä määritellään tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa. Luvussa kuvataan kokemuksen tutkimista sekä aineistonkeruuta ja aineiston analyysia fenomenologiseen metodiin perustuen. Tutkimuksen toteutusta kuvattaessa sen tieteellinen näkökulma yhdistetään tutkimuksen käytännön toteutukseen. Samalla kuvataan myös tutkimuksen luotettavuuteen sekä eettisyyteen liittyviä valintoja, joita arvioidaan myöhemmin pohdinnan yhteydessä luvussa 7.3.

5.1 Kokemuksen tutkiminen fenomenologiassa

Kokemuksen ymmärtäminen on ollut kiinnostuksen kohteena niin yksilön kuin tieteenkin näkökulmasta jo kauan. Tieteellisesti pätevän kokemuksen tutkimus perustuu omiin tieteenteoreettisiin lähtökohtiinsa. Kokemuksen empiirinen tutkiminen tarkoittaa elävässä elämässä tapahtuvan kokemusperäisen maailmaan tutkimista sekä kokemuksen onnistunutta ymmärtämistä sellaisena kuin se tutkimukseen osallistuneille ilmenee (Perttula & Latomaa, 2008). Rauhalan (2005) mukaan oma kokemus on yksilölle monella lailla kiehtovaa, mutta samalla arvoituksellista. Kokemus on yksityistä, ainutlaatuista sekä subjektiivista. Fenomenologia pitää kokemusta suhteena, joka sisältää sekä tajuavan subjektin ja tajunnallisen toiminnan, mutta myös toiminnan kohteen (Perttula, 2008).

Oleellista tämän tutkimuksen kannalta on ymmärtää, miten varhaiskasvatuksen opettaja on suhteessa siihen todellisuuteen mitä osaamisen johtaminen saa aikaan hänen työhyvinvoinnilleen, vai saako mitään. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tunnistaa ja ymmärtää erilaisia kokemuksia pitämättä niitä kuitenkaan eriarvoisina. Taustalla on vahva ajatus siitä, että jokainen kokee asiat omalla laillaan yksilöllisesti. Ihmiset elävätkin Perttulan (2008) mukaan suhteessa samaan aiheiden kokonaisuuteen eri tavoin.

Fenomenologiseen menetelmään kuuluu se, että tutkija on herkkä omille tutkittavaan ilmiöön liittyville ennakkokäsityksilleen (Perttula & Latomaa, 2008; Perttula, 2008; Lehtomaa, 2008). Ennen kuin voidaan tutkia toisten kokemuksia, on tutkijan oleellista tunnistaa itsensä kokevana yksilönä (Perttula, 2008). Omat kokemukset ovat tärkeitä myös erottaa toisten kokemuksista. Tässä tutkimuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota tutkimuksen eri vaiheissa omien kokemusten sekä tutkittavien henkilöiden kokemusten sekoittumattomuuteen. Erityistä huomiota kiinnitettiin myös siihen, että analyysin alkuvaiheessa tutkittavien kokemukset eivät menisi keskenään sekaisin. Fenomenologiassa ilmiötä koskevat ennakkotiedot ja niiden tiedostaminen sekä tämän jälkeen muodostettu tieto jäsentyvätkin kehämäisesti, ja tässä spiraalissa ilmiön olemus saa muotonsa samalla kun se tuottaa uutta tietoa (Judén-Tupakka, 2007).

Tutkijan oma esiymmärrys varhaiskasvatuksessa toteutettavasta osaamisen johtamisesta sekä sen ja työhyvinvoinnin suhteesta on muodostunut viidentoista vuoden aikana, jolloin tutkija on toiminut varhaiskasvatuksen opettajana. Tutkija on toiminut useammassa eri työyhteisössä ja rakentanut näin ammatillista identiteettiään sekä osaamistaan erilaisten johtajien alaisuudessa. Esiymmärrystä on muodostanut myös kollegoiden kanssa käydyt keskustelut työelämässä sekä eri alojen opinnot. Tutkijan ennakkokäsitys on, että osaamisen johtaminen vaikuttaa koettuun työhyvinvointiin.

Lehtomaa (2008) muistuttaa, että tutkijan on ensin ymmärrettävä oma käsityksensä tutkittavasta aiheesta ennen kuin voi valita luotettavat tutkimusmenetelmät. Vasta sitten hän kykenee näkemään asioita aidosti ihmetellen ja näkemään kunkin tutkimukseen osallistuvan omat kokemukset sellaisina kuin ne ovat, eikä esimerkiksi osana teoriaa. Tässä tutkimuksessa tutustuttiin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ennen tutkimusmenetelmien valintaa. Kun teoria oli jonkin verran tuttua, päätettiin tutkia juuri kokemuksia ja lähestyä tutkittavaa ilmiötä tätä kautta.

Kokemusten tutkimiseen olisi voitu valita myös muita metodologisia lähestymistapoja, mutta niihin paremmin tutustuttuaan tutkija koki fenomenologisen lähestymistavan sopivimmalta. Fenomenologia on kovin yleinen tapa tutkia kokemuksia ja Judén-Tupakan (2007) mukaan fenomenologinen menetelmä sopiikin sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on tutkittu vain vähän. Tämän tutkimuksen aihetta on tutkittu kovin vähän, joten

ilmiön tutkiminen juuri fenomenologisesti on perusteltua myös sen suhteen. On kuitenkin huomioitava, että fenomenologinen tutkimus ei anna ilmiöstä täydellistä kuvaa. Kokemusten ymmärtäminen auttaa meitä kuitenkin hahmottamaan millaisista asioista puhumme, kun puhumme varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaisista kokemuksista osaamisen johtamisen yhteyksistä työhyvinvointiin. Kokemuksia tutkittaessa on aina myös muistettava se, että tutkimuskohde on tutkittavan elävä kokemus ja tutkijalle se näyttäytyy vain tutkittavien kuvausten kautta (Perttula, 2008).

5.2 Fenomenologinen aineistonkeruu avoimen tutkimushaastattelun keinoin

Tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin fenomenologisen avoimen tutkimushaastattelun keinoin. Oleellista kokemuksia fenomenologisesti tutkittaessa on se, että tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus kuvata kokemuksiaan täydesti ja moniulotteisesti, ja niin, että tutkija itse ohjaili kuvattavia kokemuksia mahdollisimman vähän (Lehtomaa, 2008; Perttula, 2000). Avoimen tutkimushaastattelun myötä arvioitiin pääsevän käsiksi yksilöllisiin kokemuksiin parhaiten, ja siksikin sen valinta aineistonkeruumenetelmäksi oli perusteltua. Usein tutkimushaastatteluissa puhutaan sellaisista asioista, jotka ovat tapahtuneet jo aikaisemmin jossain toisessa kontekstissa (Hyvärinen, 2017) ja kielen avulla on mahdollista kuvata näitä kokemuksia jälkikäteen.

Avoimen haastattelun kulkua ei pidä rajata ahtaasti, vaan nähdä haastattelu pikemminkin vuorovaikutukseen perustuvana keskustelutilanteena, jossa haastattelu etenee haastateltavan ehdoilla (Lehtomaa, 2008). Tutkijan ei näin ollen tulisi tietää etukäteen minkälaisia asioita haastateltavat tuovat haastattelussa esille. Jokaisesta tämän tutkimuksen haastattelusta tuli näin ollen omanlaisensa eikä haastattelutilanteiden etenemistä oltu aiemmin tarkkaan suunniteltu. Jokaiseen haastatteluun valmistauduttiin aina uudelleen niin, ettei edellisiä haastattelukokemuksia sekoitettaisi tulevaan. Kysymykset pyrittiin haastattelutilanteissa pitämään laajoina, jotta itse kysymykset eivät rajaisi kokemuksia valmiin sapluunan kautta. Etukäteen oli mietitty, millaisia käsitteitä käytettäisiin, että tämä laajuus säilyisi. Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja toteutettiin myös pilottiversio haastattelusta. Tätä aineistoa ei käytetty aineistona

tutkimuksessa, mutta se ehdottomasti auttoi löytämään oikeanlaisia sanavalintoja kysymysten ja keskustelujen avauksissa. Pilottiversio auttoi näkemään haastattelun sudenkuoppia, ja harjoitus lisäsi niin tutkimuksen eettisyyttä kuin luotettavuuttakin.

Varsinainen tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalla kahdeksaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastateltavia haettiin sosiaalista mediaa apuna käyttäen. Muutamalta varhaiskasvatuksen opettajalta kysyttiin myös suoraan halukkuudesta osallistua tutkimukseen. Haastateltavilla oli varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus ja työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta noin viidestä vuodesta viiteentoista vuoteen. Useammalla haastateltavalla oli kokemuksia useassa eri kunnassa työskentelystä, ja aineistonkeruuhetkellä kahdeksasta haastateltavasta kaksi oli opintovapaalla, ja loput kuusi työskentelivät viidessä eri kunnassa.

Oleellista fenomenologisessa tutkimuksessa on valita tutkittavat ihmiset niin, että heillä on eläviä kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Haastateltavien määrällä ei ole suoraa yhteyttä fenomenologisen tutkimuksen tieteelliseen arvoon, sillä kyse on enemmänkin laadullisista eroista kuin määrästä. (Lehtomaa, 2008). Kaikilla varhaiskasvatuksen opettajilla on kokemuksia siitä, miten heidän osaamistaan on johdettu ja miten tämä on vaikuttanut heidän työhyvinvointiinsa. Siksi tutkimuksessa ei rajattu haastateltavia tämän tarkemmin. Tutkijan ennakkokäsitys kuitenkin oli, että erilainen osaamisen johtaminen vaikuttaa eri lailla koettuun työhyvinvointiin ja eri kunnista kerätyllä haastattelujoukolta arveltiin saatavan erilaisia kokemuksia. Tutkimuksessa nähtiin myös tärkeäksi se, etteivät haastateltavien kokemukset pohjautu samalle alueelle, sillä tarkoituksena ei ollut tutkia minkään tietyn kunnan tai johtajan osaamisen johtamisen tapaa. Siinä mielessä haastateltavien valintaa ohjasi myös eettiset kysymykset.

Haastatteluun, ja ylipäätään koko tutkimukseen, osallistuminen täytyy olla vapaaehtoista (Lehtomaa, 2008; EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers, 2015; Kuula 2013). Tutkijan on myös kerrottava haastateltaville mistä haastattelussa ja tutkimuksessa on kysymys (Lehtomaa, 2008). Nämä koettiin myös kovin merkityksellisiksi tutkimuksen eettisyyteen liittyviksi seikoiksi tässä tutkimuksessa, ja osallistuminen tutkimukseen perustui haastateltavien omaan halukkuuteen ja harkinnanvaraan. Haastateltaville informoitiin ennen haastattelua tutkimuksen ja haastattelun aihe sekä tarkoitus ja kerrottiin, mitä

haastattelutilanteessa tulee tapahtumaan. Jokainen haastateltava allekirjoitti myös suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Haastateltavat olivat tietoisia oikeudestaan perääntyä tutkimuksesta missä tutkimuksen vaiheessa tahansa, mutta kukaan ei tehnyt tätä. Yleistä, kunnilta haettavaa, tutkimuslupaa ei tämän tutkimuksen luonteen vuoksi haettu erikseen.

Haastattelut toteutettiin joulukuun 2020 sekä tammikuun 2021 aikana. Kolme haastattelusta toteutettiin lähikontaktissa ja viisi Microsoft Teamsin välityksellä. Lähikontaktissa haastattelut äänitettiin niin kannettavan tietokoneen kuin älypuhelimienkin ohjelmiin, ja Microsoft Teamsissa käydyt haastattelut tallennettiin suoraan Teamsin tallenteisiin. Kun haastattelut oli litteroitu, poistettiin kaikki tallenteet kokonaan. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa haastattelut oli suunniteltu toteuttaa kasvokkain, mutta sen hetkinen Covid-19 koronavirustilanne vaikutti siihen, että aineisto hankittiin näillä kahdella eri tavalla. Lopputulosta arvioidessa aineiston analyysin ja tulosten kannalta sillä ei tuntunut kuitenkaan olevan merkitystä, kummalla tavalla aineisto oli kerätty.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, sillä näin yksittäisen haastateltavan äänen ja kokemusten nähtiin tulevan selvemmin esille. Pari- tai ryhmähaastattelussa yksittäisen haastateltavan kokemukset olisivat voineet jäädä herkästi toisen haastateltavan kokemusten varjoon syystä tai toisesta. Jokainen haastattelija piirsi haastattelutilanteen edetessä myös miellekarttaa. Miellekartan tekeminen oli tukemassa haastatteluteemoihin syventymistä sekä sitä, että siitä haastateltava itse näki mitä teemoja oli jo käsitelty ja sitä, mistä hän ei vielä ollut kertonut. Miellekartat olivat tukemassa myös analyysivaihetta, sillä niihin palattiin yksilökohtaista tietoa luodessa varmistamalla, että haastattelusta oli irrotettu haastateltavan itsensä painottamia seikkoja, joita oli kirjoitettu miellekarttoihin.

Käytännössä haastattelu etenee Lehtomaan (2008) mukaan pitkälle intuition varassa, jossa haastattelija taiteilee sisällöllisesti mielenkiintoisten, vuorovaikutusta rakentavien ja sulkeistettujen kysymysten kanssa. Tähän intuition uskallettiin tässä tutkimuksessa luottaa varsinaisissa haastatteluissa enemmän käydyin pilottiversion vuoksi. Edelleen Lehtomaan mukaan haastattelutilanteessa tutkijan tärkein tehtävä onkin rakentaa kontakti toiseen ihmiseen ja olla herkkänä. Tähän kiinnitettiin haastattelutilanteissa erityistä huomiota.

5.3 Fenomenologisen tutkimuksen analyysi

Avoimen tutkimushaastattelun myötä aineisto on yleensä laaja ja runsas (Lehtomaa, 2008). Tässä tutkimuksessa haastattelut kestivät tavallisimmillaan hieman yli tunnin haastattelujen yhteenlasketun kokonaisajan ollessa 8 tuntia 46 minuuttia. Litteraattitekstiä kertyi yhteensä noin 78 sivua. Tämän lisäksi analyysin tukena oli haastateltavien miellekartat haastattelun aiheista. Aineistoa oli siis paljon, ja analyysin alkuvaiheessa paljon materiaalia rajaantuikin pois samalla kun tutkimuksen kannalta oleellista aineistoa hahmotettiin.

Fenomenologista metodia kutsutaan fenomenologiseksi reduktioksi, joka etenee systemaattisesti kohti tutkittavan ilmiön ymmärtämistä (Lehtomaa, 2008; Perttula, 2008). Reduktio onkin menetelmä, jonka avulla pyritään epäolennaisuudet siirtämään syrjään ja kiinnittämään huomio olennaiseen. Sulkeistamisella puolestaan tarkoitetaan yksinkertaistetusti sitä, että tutkija on tietoinen tutkimaansa ilmiöön liittyvistä kokemustavoistaan ja tämän jälkeen siirtää sen tietoisesti syrjään, jotta ne eivät sekoittuisi tutkittavien kokemuksiin (Perttula, 2008). Sulkeistamiseen kiinnitettiin tässä tutkimusprosessissa erityistä huomiota haastattelutilanteissa sekä jo ennen haastatteluja samalla, kun mietittiin tutkimukseen sopivia laajoja kysymysten- ja keskustelujen avauksia. Sulkeistaminen tosin on vaikeinta juuri haastattelutilanteissa, ja vuorovaikutteisuus voi siitä kärsiä (Lehtomaa 2008). Sulkeistamisen lisäksi reduktiossa toteutetaan mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua, jonka tarkoituksena on Lehtomaan (2008) mukaan erotella ilmiön mielestä satunnaiset ja toissijaiset merkitykset. Sulkeistamista ja mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua toteutettiin tämän tutkimuksen analyysivaiheessa enemmänkin, ja sitä kuvataan myöhemmin analyysivaiheita kuvattaessa.

Tämän tutkimuksen analyysi pohjaa eksistentiaaliseen fenomenologiaan, jonka erityispiirteenä voidaan pitää kokemusten yksilökohtaisuuden keskeisyyttä. Analyysin kohteena olivat yksilön subjektiiviset kokemukset, joita voidaan kutsua myös maailmankuviksi (Rauhala, 2005). Eksistentiaalisessa fenomenologisessa ihmiskäsityksessä tajunnalliset merkityssuhteet ovat juurtuneet syväälle yksilön koettuun maailmaan (Perttula, 2000; Rauhala, 2005). Kokemuksiin päästiin käsiksi puhutun (haastattelut) sekä kirjoitetun (miellekartat) kielen kautta.

Fenomenologinen kokemuksen tutkiminen vaatii siis systemaattisesti etenevän metodin. Tämän tutkimuksen analyysi pohjaa Perttulan (1998; 2000) esittämään metodiin, jonka avulla yksilökohtaiset kokemukset voidaan muuntaa yleiseksi tieteelliseksi tiedoksi. Perttulan analyysi jakaantuu kahteen osaan. Metodin ensimmäisen osan tarkoituksena on luoda yksilökohtaiset tiedot jokaisen tutkimukseen osallistuneen kokemusmerkityksistä. Yleisen tiedon kattavuuteen päästään puolestaan noudattamalla toisen vaiheen analyysia. Oleellista on, että analyysissa edetään mahdollisimman pitkään yksilökohtaisella tasolla, jotta yksilön kokemusta ei kadotettaisi. Seuraavassa kuvataan Perttulan (1998; 2000) esittämän analyysin vaiheet.

I Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen

1. Tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin ja kokonaisuuden hahmottaminen.
2. Tutkimusaineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostaminen.
3. Merkityssuhteiden erottaminen toisistaan.
4. Merkityssuhteiden muuttaminen tutkijan kielelle.
5. Merkityssuhteiden ja niistä tehtyjen muunnosten sijoittaminen sisältöalueisiin.
6. Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.
7. Sisältöalusta riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.

II Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

1. Tutkimusasenteen omaksuminen. Yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat ehdotelmia yleisestä tiedosta
2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuttaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi.
3. Sisältöalueiden muodostaminen.
4. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin.
5. Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen.
6. Muodostetaan ehdotelmat yleisiksi merkitysverkostoiksi.

7. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen.

Valmiin analyysimallin noudattaminen auttoi tässä tutkimuksessa etenemään analyysin teossa sekä luottamaan siihen, että metodi toimii. Tutkijan velvoite on kuitenkin metodin muokkaaminen tutkittavaan ilmiöön sopivaksi (Perttula, 2000), ja niinpä tämän tutkimuksen analyysin eteneminen ei ole aivan sama kuin Perttulan esittämä. Yksilökohtaisen merkitysverkoston luomisessa noudatettiin kaikkia Perttulan mallin mukaista kohtaa, mutta yleisen tiedon muodostaminen eteni niin, että toisen vaiheen kohtia 3-5 ei tarvittu lainkaan, sillä yksilökohtaiset sisältöalueet olivat muodostuneet selkeiksi jo aiemmassa vaiheessa. Samaan oli päätyneet myös Lehtomaa (2008) omassa tutkimuksessaan. Tämän tutkimuksen toinen vaihe näyttäytyi seuraavanlaisena:

II Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

1. Yksilökohtaiset merkitysverkostot käsitetään ehdotelmiksi yleisestä tiedosta
2. Merkityssuhteiden muuttaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi.
3. Muodostetaan ehdotelmat yleisiksi merkitysverkostoiksi.
4. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen.

Tutkimuksessa muodostettiin näin ollen kahdeksan yksilökohtaista merkitysverkostoa. Koska haastattelut sekä litterointi oli toteutettu itse, oli aineisto tutkijalle jo entuudestaan kovin tuttu. Jokaisen haastattelun jälkeen haastattelu litteroitiin ennen seuraavaa haastattelua. Näin ehdittiin syventyä kuhunkin haastatteluun sellaisenaan. Litteroinnin jälkeen muodostettiin yksilökohtaiset merkitysverkostot jokaisesta tutkimukseen osallistujasta. Yksilökohtaisia merkitysrakenteita muodostaessa kiinnitettiin erityistä huomiota epäolennaisuuksien syrjään siirtämiseen, sillä aineistoa oli paljon. Samalla kun huomio kiinnittyi yksittäisen tutkittavan aitoon kokemusmaailmaan, kiinnitettiin erityistä huomiota sulkeistamiseen siirtämällä tutkijan oma kokemusmaailma syrjään. Näin pyrittiin olla sekoittamatta tutkijan omaa kokemustapaa tutkittavien kokemuksiin. Kun analyysi oli tehty viimeisestäkin haastattelusta, siirryttiin vielä kertaalleen tarkastelemaan jokaista haastattelua. Yksilökohtaiseen tietoon tehtiin

tässä vaiheessa vielä tarkennuksia ja lopulliset versiot merkitysverkostoista kirjoitettiin.

Fenomenologisen tutkimuksen toisessa vaiheessa siirrytään yksilökohtaisesta tiedosta yleiseen tietoon. Yleisen tiedon tulee sisältää kaikki se tieto, joka yksilökohtaisesti on olennaista tietoa, mutta ei mitään yksilökohtaisen tiedon kanssa ristiriidassa olevaa tietoa (Perttula, 2000; Lehtomaa, 2008). Tämä vaatii tasapainottelua tiedon kattavuuden sekä käsitteellistämisen mielekkyyden välillä. Jos tieto ei ole tarpeeksi kattavaa, voi tutkija muunnella käsitteellisen yleisyyden tasoa niin, ettei yleinen tieto ole enää ristiriidassa yksilökohtaisen tiedon kanssa. Tutkijan kyky olla läsnä tutkittavalle ilmiölle on metodin ydin (Perttula, 2000). Eksistentiaalisessa fenomenologiassa on hyvin oleellista olla sekoittamatta yleistämistä ja tiedon yleisyyttä toisiinsa, sillä yleisen tiedon yleistäminen ei kuulu tutkijan tehtäviin. Tutkijan on oltava samaan aikaan ankara olla hyväksymättä ennakko-oletuksiaan ja salliva uskaltaessaan luottaa fenomenologisen metodin tuomaan intuitioon (Perttula, 2000).

Fenomenologinen tutkimus ei pääty kuitenkaan vielä silloin, kun tutkija ymmärtää sillan empiiristen tulosten ja muun tutkimustiedon välillä. Tutkijan on tämänkin jälkeen toteutettava fenomenologiselle tutkimukselle tyypillistä spiraalimaisuutta palaamalla vielä kerran haastatteluaineistoon. Tarkoituksena on vielä syventää tutkijan oivaltavaa havaitsemista. Tämän spiraalimaisuuden kautta päästiin myös tässä tutkimuksessa analyysin loppuun, ja sen toisen vaiheen tuloksena syntyi neljä merkitysverkostoa. Analyysin myötä tutkimuksessa oli mahdollista luoda ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista. Toisten ihmisten kokemusten ymmärtäminen on kuitenkin vaikeaa ja aina vajavaista (Lehtomaa, 2008), eikä kokemusten täydellistä ymmärtämistä ole olemassakaan. Täydellinen ymmärtäminen ei tässäkään tutkimuksessa ollut tarkoituksena. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että kokemusten tutkiminen olisi turhaa, vaan kokemuksia tutkimalla voimme löytää merkittäviä asiayhteyksiä.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tulokset. Aluksi kuvataan kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajan yksilökohtaista merkitysrakennetta, jonka jälkeen esitetään yleisen tiedon merkitysrakenne. Analyysin päätteeksi syntyneet merkitysrakenteet muodostavat tutkimuskysymysten kannalta yhteneväisen kokonaisuuden. Yleisen tiedon merkitysrakenne muodostui analyysissä neljän sisältöalueen mukaan ja näin ollen tutkimuksen tulokset on järjestelty analyysin mukaan kuvaamaan tarkemmin näitä sisältöalueita. Tulosluvussa ei siis vastata vielä suoraan tutkimuskysymyksiin, vaan molempiin tutkimuskysymyksiin vastataan erikseen pohdintaluvussa. Tutkimuksen tuloksia päädyttiin kuvamaan näin sen takia, koska fenomenologiselle tutkimukselle ominaiset merkitysrakenteet pääsevät näin selvemmin tarkastelun kohteiksi, mutta jotta tutkimuskysymyksiin tulisi vastattua selkeästi, niihin palataan vastaamaan pohdintaluvussa. Merkitysrakenteiden kuvauksissa käytetään fenomenologisen tavan mukaisesti hyvin pitkälti tutkittavien omia ilmauksia, ja näin ollen käsitteitä ei ole operationalisoitu muuten.

6.1 Yksilökohtaiset merkitysrakenteet

Tutkimuksessa ensimmäisen analyysivaiheen tuloksista muodostui kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajan yksilökohtaista merkitysrakenteen kuvausta. Seuraavaksi kuvataan nämä yksilökohtaiset merkitysrakenteet jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan osalta. Varhaiskasvatuksen opettajien nimet on muutettu tähän yksityisyyden suojaamiseksi. Harkinnanvaraisesti on jätetty myös jotain asioita kuvaamatta tai täsmentämättä, jotta henkilöitä ei tunnistettaisi.

Krista. Krista on toiminut varhaiskasvatuksen opettajana 10 vuotta. Hänen kokemuksensa perustuvat yhteen työyhteisöön. Tuoreena varhaiskasvatuksen opettajana Krista koki, että hänen koulutuksensa tuomaan osaamiseen luotettiin

liikaakin eikä hänen osaamistaan johdettu. Hänellä oli tunne, että hänen oli yksin pärjättävä ja itse luotava omat toimintatapansa. Myöhemmin Kristan osaamista on tunnustettu ja sitä on hyödynnetty joissain määrin, mutta Krista on kokenut työurallansa puutteita ammatillisen kasvun tukemisessa sekä osaamisen seuraamisessa. Osaamisen johtaminen sekä oman osaamisen kehittäminen ovat olleet hyvin paljon hänen oman aktiivisuuden varassa.

Kristalla on ollut työyhteisössään hoidettavana muutamia vastuualueita, joihin hän on saanut myös kohdennettua täydennyskoulutusta. Opiskelujen tuomaa osaamista ei tosin ole kaikilta osin hyödynnetty työyhteisössä ja tämä on turhauttanut. Vastuut ovat myös kuormittaneet ja ne ovat vieneet aikaa ja energiaa perustyöltä. Tämä on harmittanut Kristaa. Esimies on antanut aika vapaat kädet tasapainoilla vastuutehtävien ja perustehtävän välillä, mutta Krista olisi kaivannut enemmän tukea työnsä räätälöinnissä esimieheltään. Työnjaon tuoma epävarmuus ja tekemättömät työt ovat kuormittaneet työhyvinvointia.

Kristan kokemuksissa osaamisen johtaminen on ollut ohutta. Krista ei ole saanut sitä ammatillista tukea, jota olisi tarvinnut, ja hän on kokenut, että hänet pärjäävänä työntekijänä on jätetty liiksi yksin. Krista on kaivannut selkeämpää työnkuvaa ja tukea ajankäyttöön. Hän on kaivannut enemmän yhteistä pedagogista keskustelua tukemaan omaa osaamistaan ja kehittymistään. Yhteisen pedagogisen keskustelun ja yhteisen päätöksenteon puute ovat kuormittaneet. Kristalla on ollut tunne, että hänen halujaan, tarpeitaan ja näkökantojaan ei ole tarpeeksi kuunneltu eikä hänellä ole ollut mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiseen päätöksentekoon. Tämä on heikentänyt työhyvinvointia. Kristan kokemuksen mukaan hänen työhyvinvointiinsa on vaikuttanut se, miten johtaja on tuntenut hänen sekä myös hänen lapsiryhmänsä tilaa. Johtajan tulisi Kristan mukaan olla mukana ryhmän eri prosesseissa vuoden aikana aktiivisemmin ja johtaa vahvasti tiimisopimuksen laadintaa sekä sen arviointia.

Liisa. Liisa on toiminut varhaiskasvatuksen opettajana kahdeksan vuotta. Hänellä on kolmenlaista kokemusta osaamisen johtamisesta, ja sitä kautta myös siitä, miten osaamisen johtaminen on vaikuttanut työhyvinvointiin. Ensimmäinen kokemus liittyy sellaiseen päiväkodin työyhteisöön, jossa osaamisen johtamiseen ei kiinnitetty huomiota. Liisa ei siinä kohtaa ajatellut asiaa enempää, mutta koki, ettei kiinnittynyt työyhteisöön ja että oma merkitys kyseisessä työssä oli

epäselvä. Oli kuluttavaa johtaa omaa osaamista ilman johtajan ja työyhteisön tukea. Liisa ei kokenut viihtyvänsä kyseisessä työyhteisössä.

Seuraava kokemus liittyy positiiviseen kokemukseen osaamisen johtamisesta. Liisan osaaminen tunnistettiin ja tunnustettiin ja se tuotiin näkyväksi koko työyhteisössä ja laajemminkin kunnassa. Liisa koki, että hänen osaamisellaan ja itsellään oli työyhteisössä merkitystä ja että hän oli vahvasti osallisena työyhteisössään. Liisa sai haasteita ja uusia kasvun paikkoja osaamisensa mukaan ja viihtyi työpaikassaan aiempaa odotettua pidempään.

Kolmas kokemus liittyy työyhteisöön, jossa johtaja oli suhteellisen uusi ja hänellä oli tahtoa ja taitoa osaamisen johtamiseen, mutta työyhteisön käytänteet ja toimintakulttuuri edustivat vielä aiempaa johtamiskulttuuria. Liisan koko osaamisen potentiaali ei tullut esille ja hänellä oli tunne, ettei hän viitsi ponnistella käytänteitä vastaan. Liisa koki, ettei olisi viihtynyt työpaikassaan pitkään ja vaihtoiakin urasuunnitelmia.

Liisan kokemuksissa sillä, kuinka paljon johtajalla on ollut arjen havaintoja hänen toiminnastaan sekä tietoa lapsiryhmän ajankohtaisesta tilanteesta, on vaikuttanut osaamisen johtamisen laatuun ja sen myötä koettuun työhyvinvointiin. Osaamisen johtamisella on ollut vaikutuksia työhön sitoutumisen kokemukseen. Aito, jatkuva ja henkilökohtainen osaamisen johtaminen on vaikuttanut myönteisesti koettuun työhyvinvointiin. Liisan mukaan vahvuuksien sekä kehittämistarpeiden tasapuolinen huomioiminen osaamisen johtamisessa vaikuttaa siihen, kuinka aitoa johtaminen on.

Arja. Arja on alan vaihtaja ja työskennellyt viisi vuotta varhaiskasvatuksen opettajana. Arjalla on karkeasti kahdentyypistä kokemusta osaamisen johtamisesta. Tuoreena varhaiskasvatuksen opettajana Arja näki omaa esimiestään vuoden sisällä vain muutaman kerran. Silloisessa työyhteisössä Arjan osaamista ei tunnistettu, eikä johtaja tuntenut Arjan persoonaakaan. Arja koki myös, ettei hänen näkökantaansa otettu tarpeeksi huomioon eikä hän kokenut saavansa arvostusta osakseen. Arja koki työhyvinvointinsa heikkenevän, ja hän vaihtoiakin työpaikkaa toisaalle.

Kokemus työpaikasta, jossa hänen osaamistaan on tunnistettu ainakin joissain määrin ja hänen on annettu tuunata omaa työtään oman näköisemmäksi, on vaikuttanut työhyvinvointiin myönteisellä tavalla. Arjan aiempi ura vaikuttaa

varhaiskasvatuksen opettajan työn taustalla niin, että hänellä on vahva kehittäjäorientoitunut ote työhönsä. Nykyisessä työyhteisössään hänelle onkin syntynyt omia vastuualueita kehittämisprojektien muodossa. Kehittämisen mahdollisuudet sekä oman näköisen työn tekeminen ovat vaikuttaneet myönteisesti Arjan työhyvinvointiin sekä työn imun kokemiseen. Kehittäminen on työtä motivoiva tekijä. Toisaalta työn kehittäminen on vaatinut aikaa ja se on myös stressannut ja kuormittanut varsinkin silloin, kun Arjan osaamista on hyödynnetty koko kunnan tasolla, mutta hänelle ei ole räätälöity siihen aikaa. Arja tekee myös paljon suunnittelu- ja ajatustyötä työajan ulkopuolella, sillä hänen kokemustensa perusteella kehittämistä on vaikea jättää vain työpaikalle. Tekemättömät työt tuovat hänelle myös huonovointisuutta ja silloin hän esimerkiksi nukkuu huonosti.

Se, että johtaja on tunnistanut Arjan osaamista ja on arvostanut sitä, on luonut Arjalle mielekkyyden kokemuksen. Sen myötä työhyvinvoinnin kokemus on lisääntynyt. Työhyvinvoinnin kokemusta on lisännyt myös se, että Arjaa kuunnellaan ja hänen ajatuksensa otetaan tosissaan huomioon, sekä se, että Arjalla on ollut mahdollisuus tehdä työstään oman näköistä.

Viola. Violalla on kokemusta varhaiskasvatuksen opettajan työstä kuusi vuotta, mutta se ajoittuu yli 15 vuoden ajalle. Uran alun pätkäsjaisuuksissa Violan osaamista ei johdettu lainkaan ja Violalla oli tunne, että kukaan ei ollut kiinnostunut siitä, mitä hän osasi ja mitä ei. Tämä kokemus vaikutti heikentävästi hänen työhyvinvointiinsa motivaation laskun sekä arvostuksen ja osallisuuden kokemusten puutteiden myötä. Viola saattoi tehdä myös kelpoisena opettajana lastenhoitajan sijaisuuksia, jolloin ryhmän lastenhoitaja siirrettiin opettajan paikalle. Violalla oli tunne, että koulutuksen tuomalla osaamisella ei ollutkaan mitään merkitystä eikä eikä hän saanut työssään sitä vastuuta, joka varhaiskasvatuksen opettajalle olisi kuulunut.

Yksi tietty esimies muutti kokemukset positiivisemmaksi, sillä Violalla oli tunne, että esimies arvosti hänen moninaista osaamistaan ja oli aidosti kiinnostunut hänestä. Viola koki työn iloa, motivaation lisääntymistä sekä sen, että hänen työllään ja osaamisellaan oli väliä. Kokemus onnistuneesta osaamisen johtamisesta vaikutti Violan päätökseen jäädä varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviin.

Nykyisellä esimiehellä ei ole aikaa eikä resursseja johtaa Violan osaamista, eikä esimies ole tukemassa osaamista. Viola kokee, ettei hän pysty toteuttamaan opettajan ydintehtävää. Työnteko tuntuu selviytymiseltä ja hän kokee, että ei pysty käyttämään omaa osaamistaan ja tekemään omaa työtään kunnolla. Ne täydennyskoulutukset, joihin Viola on päässyt, ovat lisänneet hänen työhyvinvointiaan. Viime aikoina Viola ei tosin ole päässyt halukkuudestaan huolimatta koulutuksiin, ja se on vähentänyt koettua työhyvinvointia. Työn tekemisen motivaatio on kadonnut.

Keskusteleva, arvostava, kuunteleva ja osaamista esiintuova johtajuus on lisännyt Violan työhyvinvoinnin kokemista. Se on myös auttanut näkemään, että hänkin onkin taitava työssään. Viola pitää tärkeänä sitä, että johtaja uskoo ja luottaa. Myös se, että hänellä on vastuuta ja mahdollisuuksia toteuttaa sitä työnkuvaa, johon hän on koulutuksessaan saanut pätevyyden, on lisännyt koettua työhyvinvointia. Hyvinvointia on lisännyt myös se, että aina ei tarvitse puskea, vaan voi välillä työskennellä mukavuusalueellaan ja omien vahvuuksien parissa.

Marja. Marjalla on työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta 11 vuotta. Hän on työskennellyt koko uransa samassa kunnassa. Hänellä on kokemusta siitä, että hänen yksilöllisyyttänsä, vahvuuksiaan ja osaamistaan on tunnustettu ja hänen ammatillista kehittymistään on sanoitettu. Palautteen saaminen on tukenut Marjan oman osaamisen tunnistamista, jonka myötä työhyvinvoinnin kokemus on lisääntynyt. Se on myös vahvistanut tunnetta, että ehkä hän onkin aivan oikealla alalla. Marjalle on ollut tärkeää ja työhyvinvointia lisäävää myös se, että niin hänen kuin hänen työkavereidensa vahvuuksia on otettu yhteiseen käyttöön. Johtaja on myös mahdollistanut tämän erilaisin järjestelyin esimerkiksi ohjaamalla henkilöstöresurssia sinne ryhmään, mistä tietyn alan osaaja lähtee pois ryhmästä.

Marjan työyhteisössä on kannustettu kohdennettuihin koulutuksiin. Koulutukset ovat tuoneet Marjalle lisää osaamista, ja onnistumisen ilon kautta se on lisännyt myös työhyvinvointia. Marjan työhyvinvointia ovat kuormittaneet sellaiset tilanteet, joissa hän on kokenut, että hänen osaamisensa ei riitä eikä hän saa siihen apua ja tukea esimieheltään. Niissä tilanteissa, joissa Marja on saanut tarvitsemansa tuen, hän on puolestaan kokenut yhteenkuuluvuuden,

osallisuuden ja onnistumisen tunteita, ja näin ollen työhyvinvoinnin kokemus on kasvanut.

Marjan kokemuksissa johtajan on ollut tärkeä tunnistaa niin yksittäisen työntekijän kuin koko työyhteisönsä osaamista sekä myös työhyvinvoinnin tilaa, sillä kehittämis- ja projektitoimintaa ei tule velvoittaa henkilöstöltä silloin, kun väsymys ja kuormitus ovat suuria. Oman ammatillisuuden kehittäminenkin tulisi olla Marjan kokemusten perusteella sidoksissa työntekijän omaan osaamiseen sekä työhyvinvoinnin tilaan. Eri ammattikuntien osaamista tulisi Marjan mielestä hänen työyhteisössään vielä paremmin tunnistaa ja hyödyntää. Marja kokee, että tehtäväkuvien rajaamiseen liittyvät keskustelut täytyisi käydä johtajälähtöisesti koko työyhteisön kesken, jotta kaikki olisivat samassa käsityksessä ja jotta osaamisen kohdentaminen jakaantuisi oikein.

Emma. Emmalla on 11 vuoden kokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Hänellä on karkeasti kolmenlaista kokemusta osaamisen johtamisesta sekä sen yhteyksistä työhyvinvointiin. Emmalla on kokemusta siitä, että hänen osaamistaan ei oikeastaan ole johdettu mitenkään. Johtaja ei tuntenut hänen lapsiryhmänsä toimintaa eikä ollut läsnä arjessa. Tuolloin Emma ei myöskään päässyt täydennyskoulutuksiin. Hän ei viihtynyt työpaikassaan ja hakeutukin toisaalle.

Emmalla on kokemusta myös sellaisesta osaamisen johtajuudesta, jossa johtaja tunsi hyvin päiväkodin lapsiryhmien arjen ja jokaisen työntekijän osaamisen tilan. Osaamisen johtaminen oli läsnä kaikkialla arjessa, ja Emmalla oli tunne, että johtaja välitti hänen osaamisestaan ja osaamisen kehittymisestä. Hän koki, että hänen osaamistaan nostettiin esiin, ja se vahvisti hänen käsitystään omasta osaamisestaan. Emma viihtyi hyvin niin työssään kuin työpaikassaan.

Kolmas kokemus sijoittuu työyhteisöön, jossa Emman osaamista kyllä tunnistettiin, mutta sitä ei juurikaan yhdessä viety eteenpäin. Emmalla oli tunne, että osaamisen johtaminen sekä työntekijöiden kohtaaminen eivät kohdistuneet tasapuolisesti kaikkiin työntekijöihin. Emma sai kyllä ohimenevää kiitosta, mutta koki, että se ei ollut aitoa. Hän ei saanut tarpeeksi henkistä tukea eikä johtaja ollut läsnä. Emma sai kyllä toteuttaa itseään ja käyttää omaa osaamistaan, mutta

hän ei tuntenut johtajan silmissä itseään arvokkaaksi. Hän koki yksinäisyyttä ja irrallaan oloa, joka aiheutti työpahoinvointia.

Oman työn ja osaamisen kehittäminen ovat lisänneet Emman kokemuksissa omaa työhyvinvointia. Emman kokemuksissa taitavan osaamisen johtamisen pohjalla on vahvasti aito läsnäolo ja kiinnostus henkilöstöstään sekä se, että johtaja ottaa tosissaan työntekijän näkökannat ja kokemukset. Luottamuksen myötä on mahdollisuus saada vastuuta. Ansaittu arvostus ja kannustus ovat Emman kokemuksissa lisänneet hyvinvointia ja työn merkityksellisyyttä. Emma näkee osaamisen vahvistamisen merkityksellisenä työhyvinvointia lisäävänä tekijänä.

Jaana. Jaanalla on kokemusta varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta viisi vuotta. Jaanalla on ollut useita eri pituisia työsuhteita, joista on kertynyt hyvin moninaisia kokemuksia osaamisen johtamisesta ja sen yhteydestä työhyvinvointiin. Jaanalla on kokemusta siitä, että hänen osaamistaan ja ammatillista kehittymistään on jossain määrin tuettu, mutta kokemus on kirjavaa. Aluksi Jaana teki töitä epäpätevänä, jolloin hän koki osaamisensa väheksyntää ja työttelyä. Jaana koki itsensä epävarmaksi ja hankkikin paljon itse tietoa ja osaamista työajan ulkopuolella. Jaana koki, että hänen osaamistaan ei johdettu ja hänen oli pärjättävä yksin. Hän koki olonsa loukatuksi.

Edelleenkin kelpoisena varhaiskasvatuksen opettajana Jaana tekee ajatus- ja suunnittelutyötä työajan ulkopuolella kotona. Se toisaalta helpottaa hänen arkeaan töissä, mutta kuormittaa kotielämää. Jaanalla on kokemusta siitä, että hän ei haastavissa tilanteissa ole saanut tarvitsemaansa apua ja tukea esimieheltään, ja hänen on pitänyt vaan pärjätä ja jaksaa. Se on turhauttanut. Silloin hän on kokenut myös jatkuvaa väsymistä ja ajan puutetta. Näiden kokemusten myötä hänen työhyvinvointinsa on oleellisesti heikentynyt.

Sellaisissa työpaikoissa, joissa johtaja on nähnyt Jaanan potentiaalin, on Jaana tuntenut itsensä arvokkaaksi. Sellaisissa työyhteisöissä hän on tuntenut myös enemmän osallisuuden tunteita. Suuri merkitys Jaanan työhyvinvoinnille on ollut sillä, miten tosissaan johtaja on ottanut Jaanan puheet ja osaamisen sekä toisaalta myös avun pyynnöt ja tuen hakemisen. Positiivinen palaute on Jaanan kokemuksissa lisännyt työhyvinvoinnin kokemusta. Oman osaamisen ja

vahvuuksien hyödyntäminen arjessa on vahvistanut myös merkittävästi Jaanan työhyvinvoinnin kokemusta.

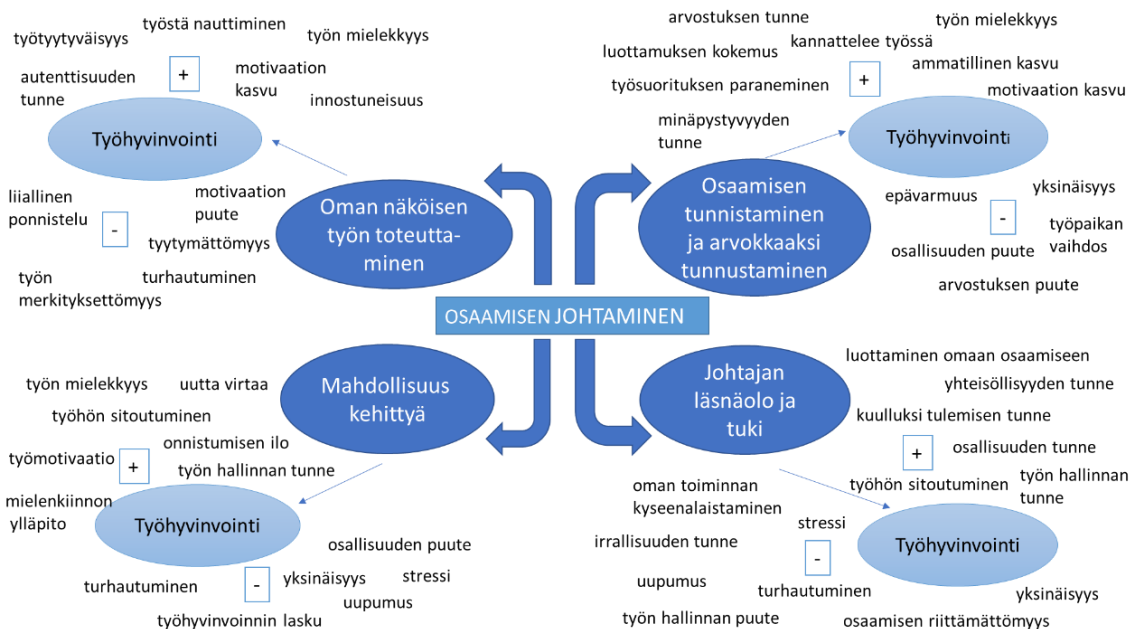
Terhi. Terhillä on viidentoista vuoden työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana ja kokemusta muutamasta erilaisesta osaamisen johtamisen tavasta. Työuransa alussa johtajalla oli hyvin aikaa olla läsnä arjessa ja tuolloin osaamista johdettiin aktiivisesti erityisesti arjessa keskustellen. Terhin työhyvinvointiin vaikutti positiivisesti se, että hänellä oli selkeänä mielessään oman työnsä sekä oman ammatillisuutensa tavoitteet, jotka oli yhdessä esimiehensä kanssa keskustellen asetettu ja mietitty. Nykyisin oman osaamisen kehittäminen jää paljon Terhin oman aktiivisuuden varaan. Kun johtaja ei ole johtanut osaamista, on se vaikuttanut Terhin työhyvinvointiin kuormittavasti esimerkiksi niin, että silloin hänellä on kulunut voimavaroja miettiessään itsekseen, että tekeekö hän nyt oikein tietyissä meneillään olevissa asioissa tai keskittyykö hän oikeisiin asioihin.

Terhi haluaa kokea työssään osallisuuden tunnetta. Hän ottaa mielellään vastaan myös haasteita ja tykkää ottaa vastuuta. Terhi kokeekin, että hän on saanut koko työuransa ajan käyttää omia vahvuuksiaan ja osaamistaan hyödyksi, mikä on lisännyt työhyvinvoinnin tunnetta. Hänelle on tärkeää, että hän on päässyt myös jakamaan omaa osaamistaan, sillä se on tuonut mielekkyyttä ja motivaatiota työhön. Terhi on kokenut sen myös luottamuksen osoituksena. Toisaalta vastuut ovat myös kuormittaneet, sillä ne ovat tuoneet lisätyötä.

Terhin kokemaan työhyvinvointiin on osaamisen johtamisen näkökulmasta vaikuttanut vahvasti se, kuinka hyvin esimies on tuntenut Terhin tapaa toimia, hänen ammatillista tilaansa sekä osaamistaan. Työhyvinvointiin on vaikuttanut myös se, miten luontevasti ja avoimesti esimiehen kanssa on voinut käydä keskusteluita. Terhin työhyvinvointia on lisännyt se, että esimies on antanut palautetta Terhin tavoista toimia. Kun johtaja on arvostanut Terhin työtä ja osaamista, on se luonut lisää motivaatiota. Johtajalla on Terhin kokemuksissa suuri vaikutus sille, millainen motivaatio hänellä on ylipäätään kehittää itseään. Terhin mukaan yhden kerran vuodessa käydyt kehityskeskustelut eivät tue osaamista tarpeeksi. Osaamisen johtamisen ja arvioiden tekeminen täytyisi olla jatkuvaa. Osaamisen johtamiselle tulisi johtajalla olla myös enemmän taitoa ja tilaa.

6.2 Yleinen merkitysrakenne

Tutkimuksen analyysivaiheessa syntyi neljän sisältöalueen muodostama yleinen merkitysrakenne. Tässä luvussa kuvataan nämä sisältöalueet. Osaamisen johtaminen ilmenee varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa hyvin moninaisena ilmiönä. Osaamisen johtamisen laatu näyttäytyy kokemuksissa mahdollisuuksina toteuttaa oman näköistä työtä ja kehittää omaa osaamistaan sekä saada tukea ja arvostusta. Kokemukset näistä mahdollisuuksista ovat määrittäneet vahvasti varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvoinnin kokemusta. Kuviossa 2 kuvataan yleinen merkitysrakenne kokonaisuudessaan, jonka jälkeen kuvataan jokaisen neljän sisältöalueen pääasiat omissa alaluvuissaan.



KUVIO 3. Yleinen merkitysrakenne

6.2.1 Kokemukset oman näköisen työn toteuttamisesta

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa tunne oman näköisen työn toteutumisen mahdollisuuksista on määrittänyt merkittäväällä tavalla työhyvinvoinnin kokemusta. Oman näköisen työn toteuttamiseen liittyy erityisesti oman osaamisen sekä omien vahvuuksien hyödyntäminen ja käyttäminen työn arjessa. Siihen liittyy myös itsensä toteuttaminen ja kokemus, että työssään voi

toimia itsensä näköisenä ja kokoisena, ja että omaan työhön voi vaikuttaa. Oman näköisen työn toteuttaminen ei tarkoita sitä, että omaa tehtäväkuvaa ei haluttaisi toteuttaa tai jotain oleellista jättää tekemättä, vaan pikemminkin päinvastoin, sillä oman tehtäväkuvan toteuttaminen on moniammatillisessa työyhteisössä osa oman näköistä työtä, varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuutta ja ammattia.

Johtajan tapa johtaa ja tunnistaa varhaiskasvatuksen opettajien osaamista on kokemuksissa luonut oman näköisen työn toteuttamisen mahdollisuuksia, ja tämän myötä se on heijastunut myös työhyvinvoinnin kokemukseen. Osaamisen aktiivinen johtaminen on edesauttanut yksittäisen varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen ja ammatillisuuden kehittymistä kohti oman näköistä ammatillisuutta omine vahvuuksineen sekä kehittämisenpaikkoineen.

”Joo, ja itseasiassa tää [oman osaamisen hyödyntäminen] on sitä mun työhyvinvointia ja työn mielekkyyttä lisänny aivan valtavasti. Koska mähän saan hyödyntää sitä erityisosaamista, mitä mulla on sieltä eri kontekstista, sieltä mun eri työuralta. - - Ni mulla oli kuitenkin sellasta osaamista, mitä mä en voinu hyödyntää alkuun, ni se oli aika turhauttavaa. Koska ei voi kehittää mitään. Ni nyt mä oon tietyllä tavalla tyytyväinen, et mä oon ollu hetken aikaa ja mä oon saanu kehittää sitä omaa työtäni aika vapaasti.” (Arja)

Oman osaamisen ja vahvuuksien käyttö työn arjessa on vaikuttanut kokemukseen, että aina ei tarvitse toimia epä mukavuusalueella tai ponnistella kohtuuttomasti. Työntekemisestä halutaan myös nauttia ja halutaan tehdä myös niitä asioita, jotka itseltä helposti luonnistuvat. Omien vahvuuksien käyttö on luonut varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa työn voimavaroja. Merkityksellistä on ollut se, miten johtaja on tukenut varhaiskasvatuksen opettajaa löytämään ja tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja osaamistaan sekä kannustanut hyödyntämään niitä.

”Sai vahvistusta just ja sai ehkä näkökulmia, että toi on sun vahvuus ja lisää tota. Ne on kans ollu tosi hedelmällisiä, että on nostettu se joku sun asia esille, mihin ei ehkä itekään oo välttämättä sitä ennen niin paljo uskonu, mutta sitte ku se nostetaan esille, että hei pitäisiksää tästä asiasta jotain tällasta yhteistä juttua, niin se on vahvistanu sitä, että tässä ollaan niinku oikeilla jäljillä.” (Emma)

Oman näköisen työn toteuttamisen taustalla on johtajan sekä toimintakulttuurin ja ilmapiirin luomat raamit. Mitä paremmin johtaja on tuntenut varhaiskasvatuksen opettajien vahvuuksia ja kehittämisen alueita, sitä luontevammaksi osaamisen johtaminen on koettu, ja sitä myönteisemmäksi

työhyvinvointi on arvioitu. Kokemuksissa merkityksellistä on ollut myös se, millaiset mahdollisuudet oman osaamisen sekä vahvuuksien käyttöön organisaatiossa on luotu.

”No sit tosi paljon oon tykänny siitä, että -- on mahdollistettu se, että niinkun jos joku on jossain projektissa mukana tai tekee sitä omaa vahvuusalueitaan jossain kohtaa korostetummin, ni se huomioidaan siellä työyhteisössä. Et sit jotenkin paikataan sitä sen henkilön ryhmässä olemista tai muuta.” (Marja)

Se, että oman näköinen työn on ollut mahdollista toteuttaa, on vaatinut lähtökohtaisesti mahdollisuuden toteuttaa omaa ammattiaan ja tehtävänkuvaa sekä käyttää koulutuksessa sekä käytännössä kertynyttä osaamista. Tehtävänkuvien ja työnjaon tulee varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan olla selkeät ja heidän tulee tietää, mitä heidän osaamiseltaan ja työpanokseltaan työyhteisössä odotetaan. Jos näin ei ole ollut, varhaiskasvatuksen opettajat ovat olleet epävarmoja siitä, kuinka heidän on oletettu työskentelevän moniammatillisessa työyhteisössä. Se on turhauttanut ja laskenut työhyvinvointia sekä luonut jännitteitä työyhteisössä.

”ku teki pätkäsijaisuuksia, ni huomasi sen, et oikeestaan ketään ei kiinnostanu mitä mä osaan, mitä en. Suhtautuminen oli vähä sillee, että mä vaan teen. Et se oli vähä epämotivoivaa ainakin. -- sit oltiin sillee, et hoitaja hoitaa nää opehommia ja hoida sää ne kurahousut. -- Ja siis tiedän, että oon tehny lastenhoitajan sijaisuutta sillee, että se ryhmän lastenhoitaja on siirretty niinku opeks siks aikaa.” (Viola)

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset omista vaikuttamisen mahdollisuuksista ovat olleet lisäämässä koettua työhyvinvointia. Vaikuttamisen kokemuksissa erityisesti työn sisältöön, oman osaamisen kanavoimiseen sekä mahdollisuuksiin osallistua yhteiseen päätöksentekoon ovat määrittäneet merkittäväällä tavalla työhyvinvointia.

”Että tavallaan se työhyvinvointi ei oo mitään niinku zumbaa ja jotain jalkahoitoja. Se työhyvinvointi on sitä hyvää oloa siellä töissä. Ja sitä kehitetään sitä kautta, että on mahdollisuuksia vaikuttaa siihen työhönsä ja kokee sen merkitykselliseksi sitä kautta.” (Liisa)

Osaamisen johtamisen laatu on vaikuttanut varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa oman näköisen työn toteuttamisen mahdollisuuksiin. Hyvät oman näköisen työn toteutumismahdollisuudet ovat kokemusten perusteella lisänneet varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia. Myönteisiä seurauksia ovat olleet

työhyvinvoinnin kasvu, työn mielekkyyden kokemus, työtyytyväisyys, motivaatio ja innostuneisuus, autenttisuuden tunne sekä työstä nauttiminen. Kun oman näköisen työn toteuttaminen ei ole onnistunut tai johtaja ei ole siihen tukenut, ovat varhaiskasvatuksen opettajat kokeneet työn merkityksettömyyden tunteita, turhautumista, liiallista ponnistelua, motivaation puutetta sekä tyytymättömyyttä.

6.2.2 Kokemukset osaamisen tunnistamisesta sekä arvokkaaksi tunnustamisesta

Työhyvinvoinnin kannalta merkityksellisiksi kokemuksissa nousevat osaamisen tunnistaminen ja sen myötä itsensä arvokkaaksi tunteminen. Varhaiskasvatuksen opettajat haluavat tulla kuulluiksi omien ajatustensa, ideoidensa sekä osaamisensa kautta. Itsensä arvokkaaksi tunteminen on lisännyt koettua työhyvinvointia. Työhyvinvointia on lisännyt myös se, että arvostaminen on sanoitettu myös varhaiskasvatuksen opettajalle itselleen.

”Ni kyllähän sitä tavallaan, että on semmosia helmiä esimiehiäkin tullu vastaan, jotka on nähny sen sun potentiaalin ja sitten semmosissa työpaikoissa on ollu tosi kiva työskennellä, koska sitte on tuntenu ittensä niinku siis arvokkaaks.” (Jaana)

”Mut se yks esimies oli heti, vaik mä olin silloin menossa vaan lyhyeks aikaa, se oli heti kiinnostunu et mitä mä osaan ja mitä koulutusta ja. -- tosi paljo keskusteltiin johtajan kanssa niinku ylipäätään työnkuvasta ja mitä kaikkee siihen kuuluu ja selkeesti perehdytettiin paremmin ku koskaan aikasemmin. -- Ja ylipäätään sen vuoden jälkeen koki ite paljon enempi, että mä osaan niinkun tän työn ja mä oon tässä hyvä. Et ku oli saanu tehdä sitä duunii sillai. Innosti oikeesti, että oli ollu sitä vastuuta ja oli otettu tosissaan niinku ne omat ideat ja sillein. Et kyllä se teki niinku hyvää.” (Viola)

Kokemukset aidosta ja rehellisestä palautteesta ovat lisänneet varhaiskasvatuksen opettajien oman arvon tunnetta ja sen myötä työhyvinvointia. Epäaidot kehut tai epämääräinen palaute ovat kokemuksissa laskeneet työhyvinvoinnin ja arvostuksen tunnetta. Toisinaan varhaiskasvatuksen opettajat ovat saaneet aivan liian vähän palautetta omasta osaamisestaan, ja he ovat kaivanneetkin enemmän palautetta johtajalta omasta työstään, omista tötavoistaan sekä osaamisestaan.

Lähtökohtana arvostuksen tuntemiselle on koettu vahvasti se, että johtaja aidosti ja rehellisesti on tuntenut henkilöstön. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kaivanneet enemmän yksilöllistä kohtaamista sekä ohjausta osaamisensa

kartuttamiseen ja sen kohdentamiseen työssään. Arvostuksen tunnetta on kaivattu oman persoonan kautta, millainen juuri minä olen, mutta haastatteluissa esiin nousee erityisesti oman osaamisen sekä oman työpanoksen kautta saatu arvostus. Jotta varhaiskasvatuksen opettaja voi tuntea itsensä ja oman osaamisensa arvokkaaksi, johtajan on tunnustettava arvostus tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti työyhteisössään.

”Tuntu, että se suhtautu ihmisiin vähä erillä lailla riippuen siitä, että oliko se niitten kanssa tekemisissä vapaa-ajalla vai ei. Nii siitä tuli itelle semmonen kurja olo, että. Ja sitte se saatto pitkään keskustella siellä kopissansa jonku toisen kanssa ja sitte ku ite meni, nii tuli sellanen olo, että lähes nyt jo siitä. En kokenu itseäni arvokkaaks. Ja se siinä päiväkodissa varmaan vaikutti siihen päätökseen, että nyt niinku pakko pysäyttää tää homma. -- siellä tuli tämmönen yksinjäämisefekti kyllä. Niinku monesti.” (Emma)

Kun varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet arvostuksen sekä osaamisen tunnistamisen puutteita, he ovat kokeneet yksinäisyyttä, osallisuuden puutetta ja epävarmuutta. He ovat saattaneet vaihtaa myös työpaikkaa. Kun kokemukset ovat olleet positiivisia ja varhaiskasvatuksen opettajat ovat saaneet arvostusta sekä tunnustusta osaamisestaan, on sillä ollut voimaannuttavia seurauksia. Tuolloin on koettu minäpystyvyyden, kannattelevuuden, arvostuksen ja luottamuksen tunteita, työn mielekkyyttä, motivaation kasvua sekä silloin on tapahtunut herkemmin ammatillista kasvua. Itsensä arvokkaaksi tunteminen on kokemuksissa vaikuttanut positiivisesti myös työsuoritukseen ja senkin myötä heijastunut työhyvinvoinnin kokemukseen.

6.2.3 Kokemukset mahdollisuuksista kehittyä ja kehittää omaa osaamistaan

Kokemukset oman osaamisen ja ammatillisuuden kehittymisestä sekä hyvistä kehittymismahdollisuuksista ovat lisänneet tähän tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvatuksen opettajien koettua työhyvinvointia. Työelämässä jo itsessään vaaditaan uudistumisosaamista ja itsenäistä osaamisen päivittämistä, mutta organisaation rakenteilla, käytännöllä, resursseilla ja johtamisella on koettu voitavan edesauttaa tämän tavoitteen toteutumista oleellisesti. Yksin itsenäisesti kehittyminen ei ole motivoinut varhaiskasvatuksen opettajia eikä se ole antanut samalla tavalla osaamista yhteiseen käyttöön, kuin silloin, kun kehittymistarve ja kehitymisprosessi on jollain lailla jaettu johtajan ja

mahdollisesti muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset siitä, että johtaja tuntee jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan omat kehittymisen paikat ja haasteet, on lisännyt tarjolla olevien kehittymisen paikkojen hyödyntämistä tarkoituksenmukaisella tavalla. Kokemuksissa se, että johtaja tuntee lapsiryhmän kuulumiset sekä myös sen, mitä haasteita kenties lapsiryhmä itsessään asettaa varhaiskasvatuksen opettajan osaamiselle, on lisännyt koettua työhyvinvointia.

”Et oli itellä vähä erilaiset ura-ajatuksrt, mutta sitten ku sai käyttää sitä omaa osaamistaan ja sai kehittää itsenään, ja sai tavallaan aina lisää niitä vastuutehtäviä, missä se oma osaaminen tuli näkyväks, mutta pääsi myös niinku jatkojalostamaan itseään ja kehittymään ammatillisesti lisää, ni se oli niinku mielekästä.” (Liisa)

Johtajan ja työntekijän yhdessä asettamat tavoitteet sekä yhteinen osaamisen ja ammatillisuuden kehittäminen ovat vieneet varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia eteenpäin. Jos johtaja ei ole sitoutunut varhaiskasvatuksen opettajan kehittymiseen ja sen johtamiseen, ovat varhaiskasvatuksen opettajat kokeneet enemmän yksinäisyyttä ja irrallisuutta.

”Ja kyllähän niitä tavoitteita ja sitä sun osaamista on niinku helpompi kehittää ja helpompi siihen on sitoutua ja motivoitua, jos sää koet, että se esimies oikeesti tuntee sinut - - se, että on motivaatiooo ylipäättään kehittää ittee, nii kyllä siihen hirveen paljon vaikuttaa miten se esimies siellä sua havainnoi ja tsemppaa. Ja tietääkö se ylipäättään millanen työote sulla siellä on ja mitä sää siellä arjessa teet.” (Terhi)

Jotta osaamisen johtaminen ja kehittymisen mahdollisuudet ovat voineet olla jatkuvasti läsnä työyhteisössä, on siihen tarvittu luoda toimivat ja auki puhutut rakenteet sekä käytänteet. Näin yksittäisen varhaiskasvatuksen opettajan osaamista on voitu yhdessä herkemmin seurata ja sen myötä kehittää. Yhteisiä seuraamisen paikkoja tavallisen arjen lisäksi on ollut erilaiset kehityskeskustelut, tiimiarviot, osaamisen kartoitukset, kahvipöytäkeskustelut, sekä erilaiset palaverit. Toteutumistavoista ja niiden vaikutuksista varhaiskasvatuksen opettajilla on ollut kirjavia kokemuksia.

”Oon kokenu myös sellasia, että on ihan turhaa, että nää asiat vois lukea niinku sähköpostista vaikka. Tai muuten. Että niiden palavereiden pitää olla sellasia, et mun osallistumisella on merkitystä täällä. Et me ollaan täällä paikalla sen takia, että meidän kaikkien osallistumisella on merkitystä.” (Liisa)

”Ni se oli niinku, et kyllähän siellä [kehityskeskustelussa] pohdittiin asioita, mutta en mä tiiä, et oliko se semmosta vähä kehäjuttua vaan, että vähä kerrattiin - - et saatiin niinku sen hetken asiat jotenkin kartalla, mut et etenikö, vaikuttiko se johonkin, ni sitä en usko, koska mulla oli monta kertaa se [asia] siellä. Ni ei sille tehty mitään. Ei tehty yhtään sen enempää muuta kun totesin vaan, että tänäkin vuonna ilmeisesti tämä on se [kehittymisenpaikka].”
(Krista)

Osassa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa työyhteisön palavereita ja keskustelumahdollisuuksia oli suunniteltu rakenteisiin paljon. Toisissa kokemuksissa näin ei oltu tehty. Oleelliseksi koettiin kuitenkin se, että mahdollisuuksia kehittää omaa osaamistaan olisi rakennettu työn arkeen monipuolisesti. Turhautumista ja uupumusta ovat tuoneet sellaiset tilanteet, joissa oma osaaminen ei ole päässyt kehittymään eikä osaamista ole viety yhdessä eteenpäin, vaikka näennäisiä tilaisuuksia siihen olikin järjestetty. Merkittävää on ollut se, miten keskustelut ja palaverit on rakennettu ja millaisia sisältöjä niissä käydään läpi.

”ryhmävasukestelu, missä on siis meidän tiimi, esimies ja erityisopettaja paikalla. Niitä on kaks kertaa vuodessa. Eli se toinen on se, kun ollaan juuri luotu tai luomassa sitä ryhmän toimintasuunnitelmaa, ja toinen sit siellä kun sitä arvioidaan. Ja niissä tulee aika hyvin sitä palautetta sitten. Että tiimikaverit antaa toisilleen palautetta ja esimies ja erityisopettaja antaa palautetta.” (Marja)

Varsinaiset osaamisen arviot on nähty antoisempina oman osaamisen kehittymisen välineenä kuin kehityskeskustelut. Osaamisen arvioissa osaaminen nähdään konkreettisina paperiin piirtyvinä merkkeinä ja siksi asian äärelle on helppo palata myös myöhemmin. Myös erilaiset täydennyskoulutukset on koettu hyvinä tapoina viedä omaa ammatillista osaamista eteenpäin. Pääsääntöisesti täydennyskoulutukset on tarjottu koko henkilöstölle yhteisinä, mutta toisaalta joissain kokemuksissa esille nousevat myös sellaiset työyhteisöt, joissa yhdessä on mietitty kenelle mikäkin tarjolla oleva koulutus olisi tarpeellinen. Kun osaaminen on kehittynyt, se on lisännyt työhyvinvointia. Mahdollisuudet osallistua täydentävään koulutukseen ovat olleet edistämässä työhyvinvoinnin kokemusta. Myös se, että osallistumismahdollisuudet ovat olleet oikeudenmukaisia, koettiin työhyvinvoinnin kannalta tärkeänä.

”No kyllä ne [täydennyskoulutukset] on tuonu uutta virtaa ja et saanu jotai uusii ideoita ja syventäny sitä osaamista ja pysyny se mielenkiinto niinku yllä. -- Ja nyt siis huomaa, ku en oo muutamaan vuoteen päässy koulutuksiin, ni

negatiivista vaikutusta taas mun mielestä ollu sillä. Jotenki turhauttaa se, että ku aina pitäs olla sitä uutta, mutta ei pääse opiskelee sitä uutta. Et lykätään niinku kaikkee, että pitäs osata sitä sun tätä, mutta ei pysty hankkiin sitä osaamista mitä edellytetään. Ni se on hyvin turhauttavaa ja uuvuttavaa. Ja sit tulee vähän semmonen niinku olo, että eikö sillä osaamisella olekaan väliä. Ku ei sitä saa niinku päivittää. -- sit tuuaan niitä vaatimuksia siihen kuitenkin.” (Viola)

Muutokset, uuden oppimisen paine ja osaamisen kehittäminen ovat saattaneet tuntua myös raskaalta ja uuvuttavalta muun työn ohessa. Tätä on koettu varsinkin silloin, kun kehittämis- ja kehittymistarve on tullut niin sanotusti ylhäältä- tai ulkoapäin, jolloin varhaiskasvatuksen opettajilla itsellään ei ole ollut asiaan sananvaltaa, tai jos siihen ei ole riittänyt osaamista tai energiaa. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet merkittävinä opettelemista ja oppimista heikentävinä tekijöinä ajan ja resurssien puutteen. Työyhteisössä tulisi olla sellainen ilmapiiri ja työn tahti, että työajalla olisi mahdollista ottaa asioista selvää ja oppia uutta.

”Mut sit toisaalta myös se tasapaino siinä, et se esimies näkee sen, että millon riittää semmonen perustyö ja missä kohtaa semmoset ekstraprojektit on hyviä. Ja et onks ne hyviä koko työyhteisölle vai onko hyvä valjastaa siihen yks tai kaksi tai muutama henkilö sitte. Että semmosta, että tuntee sitä työyhteisöä ja näkee, että millasessa tilassa se on. Että onko kauhee väsymys kaikilla päällä vai onko semmosta tarmoa alottaa jotakin uutta ja itseään kehittävää. Tai työyhteisöä kehittävää.” (Marja)

”No mun mielestä on ollu kyllä tosi paljon kaikkia niinkun koulutuksia. Välineitä on niinkun kyllä ihan älyttömän paljon. Mutta juurikin se aika, mikä menis siihen, että sä perehdyt johonkin asiaan, niin sitä ei oo töissä kyllä mulla ollu.” (Jaana)

Myönteisiä oman osaamisen kehittymisen mahdollisuuksien seurauksia työhyvinvoinnille ovat varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa olleet mielekkyyden kokemukset, sitoutuminen työhön, työmotivaatio, työn hallinnan tunne sekä osaamisen ja onnistumisen ilo. Kehittymisen mahdollisuudet ovat tuoneet varhaiskasvatuksen opettajille myös uutta virtaa sekä mielenkiintoa työhön. Kuormittaviksi puolestaan on koettu sellaiset tilanteet, missä oma osaaminen ei ole riittänyt, tai osaamista ei ole ollut mahdollista hankkia lisää. Silloin työhyvinvointi on voinut laskea ja on koettu yksinäisyyttä ja osallisuuden kokemuksen puutteita, turhautumista, uupumista ja stressiä.

Vaikka osaamista on ollut mahdollista esimerkiksi koulutusten avulla kehittää, ei sen nähdä pelkästään riittävän. Johtajan on oltava läsnä

kehittymisprosessissa ja johtajan on tunnettava oman henkilöstönsä osaamisen taso ja kehittyminen. Johtajalla on ollut kokemuksissa suuri merkitys sille, millaiset ammatillisen kehittymisen mahdollisuudet työyhteisöön ovat rakentuneet. Johtajalta kaivataan oppivan organisaation luomista ja ylläpitämistä sekä omalla esimerkillä johtamista.

”johtaja omalla esimerkillä tavallaan näyttää jo ihan sellasta, että johtajakin voi pyytää apua taikka että hänkin kehittyy koko ajan ja hänenkin osaamista täytyy koko ajan. - - Että johtajakin voi pyytää sitä apua. - - Että ei tuu sellasta fiilistä, kun sää käyt niinku kysymässä, niin siellä on sellainen kaikki tietävä vastassa, jolloin se kynnyksen niinkun kysyä ja pohtia yhdessä on isompi.”
(Terhi)

6.2.4 Kokemukset johtajan läsnäolosta ja tuen saamisesta

Johtajan läsnäolon ja tuen laadulla on kokemuksissa ollut monenlaisia vaikutuksia sille, miten osaamisen johtaminen on toteutunut, sekä sille, millaiseksi oma työhyvinvointi on koettu. Kokemukset läsnäolon ja tuen puutteesta nostavat haastateltavissa negatiivisia ja kuormittavia muistoja, kun taas johtajan läsnäolo ja häneltä saatu oikea-aikainen tuki muistuttavat myönteisestä osaamisen johtamisesta sekä siitä syntyvästä positiivisesta työhyvinvoinnin tunteesta.

”Et jos sillä oikeesti sillä johtajalla on aikaa kuunnella sua, niin silloinhan hän tunnistaa sitä osaamista. Mutta jos on niin kiireinen, niinku tosiaan siellä toisessa työpaikassa, niin jäi. Että jos näki kaks kertaa vuodessa suurin piirtein, ni ei siinä ihan hirveesti osaamista oo johdettu.” (Arja)

Koska johtajalla on useampia yksiköitä johdettavanaan, ei johtajaa kokemusten mukaan välttämättä arjessa näy. Varhaiskasvatuksen opettajilla on tuolloin ollut kokemus, että johtaja ei tunne eikä tiedä henkilöstönsä osaamisen tasoa eikä heidän toimintatapojaan. Johtaja ei tuolloin myöskään ole ollut tietoinen siitä, mitä lapsiryhmissä tapahtuu. Kokemusten perusteella osaamista on ollut mahdotonta johtaa, jos osaamista ei ole mahdollista tunnistaa. Kerran vuodessa käydyt kehityskeskustelut eivät varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa ole riittäneet osaamisen yksilökohtaiseen johtamiseen. Kokemukset osaamisen jatkuvasta arkisesta johtamisesta sekä useamman kerran vuodessa käytävistä osaamisen seurantakeskusteluista ovat olleet työhyvinvoinnin kannalta oikeanlaisia menetelmiä. Johtajalta on kaivattu osaamisen johtamista arkisissa

asioissa ja arjen tilanteissa. Se, että johtaja on ohjannut ja tukenut varhaiskasvatuksen opettajan osaamista jatkuvasti ja on antanut palautetta toiminnasta säännöllisesti, on lisännyt koettua työhyvinvointia. Myös osaamisen näkyväksi tekeminen on koettu arjessa hyvin merkitykselliseksi.

”Mutta mun mielestä se oli taitava siinä, että ihan ohimennenki niinku. Se johti siinä arjessa. Siis ne oli niin pieniä asioita, mutta ne oli merkityksellisiä. Että se tuli pihalle ja näki mitä mä tein ja kävi kuiskaamassa mulle, että oi ku ihana että sä meet noitten lasten luo, etkä huuda täältä kilometrin päästä niille, että älkää tehkö noin. Nii nii sekin on vähän kehumista, mutta toisaalta se on sitä vahvistamista, sen oman osaamisen vahvistamista. -- Se ihan tavallinen arkiki opettaa sulle ihan paljo, jos se johtaja on läsnä.” (Emma)

”Että kyllä mä sillä tavalla ajattelen, että itelle olis kyllä ihan raikastavaa, et joku muu tavallaan havainnoisi sitä mun työtä ja ne tulis sitten sitä kautta niitä tavoitteita ja että ootko miettiny, että tämmönen tätä sun työskentelyä vois tukea - - se eri tavalla avaa ikkunoita ku se, että mä ite ajattelen miten mä mun työtä teen ja missä mun pitäis niinku kehittyä. - - Sillon sää enemmän pohdit sitä, että keskitynkö mä oikeisiin asioihin - - kyllähän sää kysenalaistat sitä sun omaa tavallaan enemmän, ku sää et saa sieltä esimieheltä sitä sellasta, et joo, just tuo on hyvä ja että tuunko tiimipalaveriin.” (Terhi)

Kokemukset tuen puutteesta on koettu turhauttavina ja uuvuttavina ja ne ovat lisänneet haastateltavien yksinäisyyden sekä irrallisuuden tunteita. Tuen puute on aiheuttanut myös väsymystä ja stressiä. Työn hallittavuus, oma osaaminen sekä minäpystyvyys on koettu tuolloin puutteellisina. Jos johtajalta ei ole saatu tarpeeksi tukea, energiaa on mennyt turhaan yksin oman toiminnan pohtimiseen ja kyseenalaistamiseen. Tuen puutteen kokemukset tulivat haastatteluissa esille erityisesti niissä tilanteissa, kun oma osaaminen ja tietotaito ei ole riittänyt erilaisissa työn haastavissa kasvatus- ja opetustilanteissa eikä lisäresurssia ole ollut käytössä. Myös sellaiset kokemukset, joissa johtaja ei ole johtanut varhaiskasvatuksen opettajan osaamista, vaan opettaja on ikään kuin jätetty yksin pärjäämään, nousivat kokemuksissa esille negatiivisina kokemuksina.

”Et jätetty niinkun pärjäämään yksikseen. Sitä mun kohdalla on tapahtunu.” (Krista)

”Nii mä koin, että siinä kohtaa jäi niinku tää mun osaamisen johtaminen täysin kyllä ihan unholaan. -- sitä piti vaan kestää. Että pitää vaan jaksaa ja pitää vaan pärjätä ja näin niinku. Se oli tosi turhauttavaa ja tosi väsyttävää. - - ni pitäis myöskin herätä siihen, että se hommansa hoitava tyyppi sanoo, että mä tarvin apua.” (Jaana)

Kun johtaja on ollut arjessa läsnä ja häneltä on saatu tarvittava tuki, ovat varhaiskasvatuksen opettajat kokeneet olevansa vahvasti sitoutuneita työhönsä, heillä on ollut kuulluksi tulemisen ja työn hallinnan tunne sekä luottamusta omaan kykyihinsä ja omaan toimintaansa. Silloin varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet myös osallisuuden sekä yhteisöllisyyden tunteita.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut ymmärtää ja kuvata varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia osaamisen johtamisen yhteydestä koettuun työhyvinvointiin. Tarkoituksena on ollut näiden kokemusten kautta ymmärtää myös sitä, millainen osaamisen johtaminen lisää koettua työhyvinvointia. Tutkimustuloksiksi analyysivaiheen päätteeksi saatiin kahdeksan yksilökohtaista merkitysrakennetta sekä yleisen tiedon merkitysrakenne, joka muodostui neljästä sisältöalueesta. Tulosluvun yleisen tiedon osuus kuvattiin näiden sisältöalueiden mukaan.

Tässä pohdintaluvussa vastataan erikseen tutkimuskysymyksiin. Molempiin tutkimuskysymyksiin vastatessa tutkimuksen tuloksiin liitetään aiempaa tieteellistä tutkimusta ja pyritään dialogiin näiden välillä. Tutkimuksen tulosten avulla toivottiin saavan tietoa niin osaamisen kuin työhyvinvoinnin kehittämisen tueksi. Tutkimuskysymyksiin vastaamisen jälkeen pohditaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Aivan lopuksi esitetään vielä yhteenveto tutkimuksen tuloksista ja ideoita jatkotutkimuksiksi.

7.1 Merkittävät kokemukset osaamisen johtamisen yhteydestä työhyvinvointiin

Tässä alaluvussa kuvataan varhaiskasvatuksen opettajien merkittäviä kokemuksia osaamisen johtamisen yhteydestä työhyvinvointiin, eli vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa osaamisen johtaminen, erityisesti sen toteutustapa ja laatu, on vaikuttanut merkittävällä tavalla heidän työhyvinvointiinsa. Osaamisen johtamisen laatu on näyttäytynyt kokemuksissa mahdollisuuksina toteuttaa oman näköistä työtä ja kehittää omaa osaamistaan sekä saada johtajalta tukea ja arvostusta. Nämä mahdollisuudet ovat olleet määrittämässä varhaiskasvatuksen opettajien kokemaa työhyvinvointia.

Merkitysrakenne osaamisen johtamisen yhteydestä työhyvinvointiin on kuvattu kuviossa 3 luvussa 5.2. Tämän tutkimuksen mukaan osaamisen johtamisen taustalla vaikuttaa se, kuinka hyvin johtaja tuntee varhaiskasvatuksen opettajien yksilölliset osaamiset, vahvuudet ja kehittämisenpaikat ja kuinka johtaja on kehittämisen matkalla mukana.

Tämän tutkimuksen kokemuksissa omien vahvuuksien sekä osaamisen hyödyntämisellä työn arjessa on ollut todella suuri merkitys varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvoinnin kokemisessa. Vahvuuksien käyttö on luonut tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajille työn voimavaroja. Vahvuuksien käyttö on edesauttanut työn merkityksellisyyden kokemisessa sekä vähentänyt tarvetta ponnisteluille. Esimerkiksi Marjan merkittävässä kokemuksissa vahvuuksien tunnistaminen erityisesti ryhmävasukeskusteluissa sekä vahvuuksien käytön mahdollistaminen erilaisilla johtajan luomilla käytänteillä on vaikuttanut työhyvinvointiin positiivisesti. Myös aiempi tutkimus tukee vahvuuksien valtavan suurta voimaa työelämässä. Vahvuuksien käytöllä on todettu olevan positiivisia vaikutuksia muun muassa työhön sitoutumiseen ja työn suoritukseen (Bakker ym., 2018), minäpystyvyyden tunteeseen (Bakker & van Woerkman, 2018) ja kokemuksiin autenttisuudesta sekä omana itsenään toimimisesta (Biswas-Diener ym., 2011). Vahvuuksien parissa toimiminen on todettu vähentävän myös stressiä (Wood ym., 2011).

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa työhyvinvointi on ollut paremmalla tasolla silloin, kun heidän erityisosaamisensa sekä vahvuudet on tunnistettu ja heillä on ollut mahdollisuus käyttää niitä suhteessa omaan työhönsä aika vapaasti. Myös Hyvärisen ym. (2017) tutkimuksen mukaan työhyvinvointiin vaikuttaa mahdollisuudet hyödyntää omia kykyjään. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet, että heillä on ollut pääsääntöisesti hyvät mahdollisuudet hyödyntää omaa osaamistaan ja kykyjään. Jonkin verran oli myös kokemuksia, joissa erityisosaamisten sekä vahvuuksien käyttöön ei ole tosin ollut sellaisia mahdollisuuksia kuin varhaiskasvatuksen opettajat itse olisivat toivoneet. Karvin (Repo ym., 2019) tuloksissa varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee, että heillä on todella hyvät (92 %:lla vastaajista) mahdollisuudet hyödyntää omaa osaamistaan varhaiskasvatuksen arjessa.

Varhaiskasvatuksen opettajat kaipasivat tässä tutkimuksessa johtajalta enemmän tukea omien vahvuksiensa tunnistamisessa. Tämä tulee esille

vahvasti Terhin kokemuksissa, sillä hän on kokenut hyvin voimaannuttavana johtajan kanssa yhdessä asetettujen osaamisen tavoitteiden asettamisen ja niistä keskustelemisen. Terhin kokemuksissa puutteet yhteisestä keskusteluajasta ovat kuormittaneet selvästi Terhin työhyvinvointia. Liisan kokemukset omien vastuiden laajentumisesta osaamisen ja vahvuuksien tunnistamisen myötä heijastuivat puolestaan hänen työhyvinvointiinsa positiivisina tunteina. Yhteiset keskustelut sekä se, että johtaja on ollut arjessa läsnä, ovat olleet lisäämässä tähän tutkimukseen osallistuvilla mahdollisuutta tunnistaa vahvuuksia yhdessä.

Tässä tutkimuksessa omat vaikuttamisen mahdollisuudet koettiin myös hyvin merkityksellisinä omalle työhyvinvoinnille. Myös Perhon ja Korhosen (2010) tutkimuksessa vaikuttamisen mahdollisuudet todettiin lastentarhanopettajien työn voimavaroiksi. Samanlaisiin tuloksiin ovat päässeet myös Eteläpelto ym. (2014) sekä Vähäsantanen ja Eteläpelto (2011) todetessaan, että vaikuttamisen mahdollisuudet lisäävät muun muassa luovuutta, aloitteellisuutta sekä innovatiivisuutta. Puutteet oman työn vaikutusmahdollisuuksista heikensivät tämän tutkimuksen kokemuksissa merkittävästi varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia. Merkittävinä kokemuksina tutkimuksessa nousivat juuri negatiiviset kokemukset vaikutusmahdollisuuksien puutteesta. Arjan kokemukset siitä, että hänen näkökantojaan ja mielipiteitään ei oltu otettu huomioon, vaikuttivat negatiivisesti hänen työhyvinvointiinsa.

Kokemusten mukaan johtajan toteuttama osaamisen johtaminen on yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajien tunteeseen omasta arvokkuudesta. Itsensä arvokkaaksi tunteminen puolestaan on kokemuksissa tärkeä työhyvinvoinnin ehto. Itsensä arvokkaaksi tunteminen sekä hyväksytyksi tulemisen tunne syntyy kokemusten mukaan siitä, että varhaiskasvatuksen opettajien osaaminen ja oma persoona tunnustetaan ja että siihen ylipäänsä kiinnitetään huomiota. Arvostuksen puutteen tunne on ajanut muutaman tähän tutkimukseen osallistuneen varhaiskasvatuksen opettajan työpaikan vaihtoon. Myös Wenström (2020) toteaa, että ne työntekijät, jotka kokevat arvostuksen puutetta työpaikalla, päätyvät todennäköisimmin vaihtamaan työpaikkaa. Merkittävinä kokemuksina tässä tutkimuksessa nousi myös se, että varhaiskasvatuksen opettaja ei ole kokenut arvostuksen jakaantumisen työyhteisössään tasapuolisena. Tämän toi vahvasti esiin Emma, joka ei ollut kokenut olevansa tietyn johtajan silmissä arvokas.

Arvostamisen merkitys työhyvinvoinnin kokemukselle on todettu myös muissa tutkimuksissa olevan vahva (Lahtinen 2019; Kinnunen ym., 2013; Mahon 2014; Almiola, 2008). Arvostamisen on todettu lisäävän työssä jaksamista (Mahon, 2014). Almiolan (2008) tutkimuksessa arvostuksen puute nähtiin liittyvän tutkittavien kokemaan tunnustuksen puutteeseen. Samassa tutkimuksessa opettajien kokema arvostuksen puute nähtiin yhdeksi syyksi ammatillisen identiteetin kriisiytymiseen sekä työuran muutokseen. Arvostava johtaminen nähdään useiden tutkimusten mukaan merkittävänä työhyvinvointia tukevana keinona (mm. Wenström, 2020).

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa riittävä osaaminen ja tunne työn hallittavuudesta vaikuttavat siihen tunteeseen, miten työtehtävistään selviytyy sekä millaiseksi työhyvinvoinnin kokee. Oma osaaminen ja työnhallinnan tunne ovat myös aiempien tutkimusten mukaan merkittäviä työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Työnhallinnan tunne on todettu olevan yhteydessä työhyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen (Savolainen ym., 2018) sekä stressin kokemiseen (Onnismaa ym., 2017; Savolainen, 2018; Salojärvi, 2006; Hussi, 2005).

Mahdollisuudet oman osaamisen kehittämiseen nousivat oman osaamisen sekä työn hallinnan kautta tämän tutkimuksen kokemuksissa hyvin merkittäviksi työhyvinvointiin vaikuttavaksi tekijöiksi. Työhön liittyvillä kehitysmahdollisuuksilla sekä työn hallinnalla on todettu olevan yhteyttä Aholan ym. (2018) tutkimuksen mukaan työn imun kokemuksiin. Mahdollisuudet oman työn sekä oman osaamisen kehittämiseen ovat myös Bakkerin ja Demeroutin (2017) mukaan innostuksen ja työn imun taustalla. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa tasapuoliset ja oikeudenmukaiset mahdollisuudet osaamisen kehittämiseen nähtiin tässä tutkimuksessa tärkeinä. Oman osaamisen kehittämisen tärkeyden toi vahvasti esiin Viola, joka on kokenut täydennyskoulutukset hyvin merkittävinä työhyvinvointia lisäävinä keinoina, mutta joka viime vuosina ei ole päässyt kartoittamaan osaamistaan koulutuksiin. Violalle on useiden eri kokemusten myötä syntynyt tunne, että osaamisen kehittymistä ei arvosteta eikä siihen panosteta.

Kehittämällä ja uuden oppimisella voi varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten perusteella olla myös kuormittavia ja negatiivisia työhyvinvoinnin seurauksia, vaikka lähtökohtaisesti kehittäminen olisikin yksilölle tärkeää.

Erilaiset tavat suhtautua itsensä uudistamiseen sekä työn kehittämiseen vaihtelevat sen mukaan, millaisena varhaiskasvatuksen opettajan työtilanne ja työhyvinvoinnin tila siinä hetkessä näyttäytyy ja kuinka paljon varhaiskasvatuksen opettajalla itsellään on vaikutusmahdollisuuksia kehittämisen tarpeen ja sisällön määrittämiseen. Vähäsantasen ja Eteläpellon (2011) tutkimuksessa erilainen suhtautumistapa omaan opettajan ammatilliseen uudistumiseen vaihteli yksilökohtaisesti.

Varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat johtajalta enemmän ammatillista tukea, yhdessä pohdintaa sekä pedagogisia keskusteluja. Tuen laadussa ja määrässä koettiin välillä suuriakin puutteita. Osa kokemuksista näyttäytyi positiivisina, jolloin varhaiskasvatuksen opettaja on saanut johtajalta oikea-aikaista tukea, mutta voimakkaampina tutkimuksessa nousevat ne kokemukset, joissa varhaiskasvatuksen opettaja on kokenut jäävänsä ilman tarvitsemaansa tukea. Tämä nousi esiin esimerkiksi Jaanan sekä Kristan kokemuksissa, joissa he molemmat ovat osaavina ja pärjäävinä persoonina kokeneet vahvaa yksinjäämisen tunnetta sekä sitä, että heidän on ollut vain jaksettava ja pärjättävä itsekseen ilman johtajan tukea.

Tukea olisi kaivattu enemmän erityisesti niissä tilanteissa, joissa oma osaaminen koettiin riittämättömäksi sekä erilaisissa haastavissa kasvatukseen ja opetustilanteissa erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa työskennellessä. Tuolloin varhaiskasvatuksen opettaja on saattanut kokea vahvaa stressin tai uupumuksen tunnetta sekä yksinäisyyttä. Uran alkuvaiheen osaamisen johtamisen puute nousi myös monissa kokemuksissa esiin. Varhaiskasvatuksen opettajat olisivat tarvinneet vahvempaa tukea oman ammatillisen identiteettinsä rakentumiseen tuoreena varhaiskasvatuksen opettajana. Almiolan (2008) tutkimus tukee tämän tutkimuksen tuloksia, sillä entiset koulun opettajat olisivat kaivanneet esimieheltään enemmän ammatillista tukea.

Ne, tähän tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat, joilla oli työkokemusta työstään pidemmältä ajalta, toivat kokemuksissaan esiin myös sen, että uran alkuvaiheessa johtajat olivat enemmän läsnä heidän työnsä arjessa ja johtajilla oli aktiivisempi rooli osaamisen johtajana. Osassa kokemuksia johtajan läsnäolo nykyään oli huolestuttavan vähäistä. Siihen, mistä kaikesta tämä johtuu, ei tämä tutkimus vastaa, mutta siihen voi olla syynä siinä, että johtajien työmäärä on viime vuosien aikana moninaistunut ja heillä on

johdettavaan entistä hajanaisempi työyhteisö. Mielenkiintoista tässä tutkimuksessa oli se, että varhaiskasvatuksen opettajat ymmärsivät pitkälle johtajaansa ja hänen työtaakkaansa, vaikka he eivät saaneetkaan osakseen kovin laadukasta osaamisen johtamista.

7.2 Työhyvinvointia lisäävä osaamisen johtaminen

Tässä alaluvussa vastataan tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen. Tarkoituksena on vastata varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten perusteella siihen, millaisella osaamisen johtamisella on myönteisiä vaikutuksia koettuun työhyvinvointiin.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa esiin nousee se, että oman työn johtaminen yksin on kuormittavaa, ja johtajalta kaivataan tukea heidän osaamisensa ja vahvuksiensa tunnistamisessa sekä osaamisen oikeanlaisessa kohdentamisessa työn arjessa. Tämän lisäksi johtajan on tärkeä tukea varhaiskasvatuksen opettajaa tämän erityisosaamisen sekä vahvuuksien käyttöön. Myös Bakkerin ja van Woerkomin (2018) mukaan johtajien olisikin tärkeää löytää ja tunnistaa erilaista osaamista organisaatiostaan ja kannustaa niiden käyttöön. Kokemusten perusteella johtajan on tärkeää myös luoda käytänteitä ja ilmapiiriä sellaiseen suuntaan, jossa varhaiskasvatuksen opettajien olisi mahdollista aidosti vaikuttaa omaan työhönsä. Johtajan rooli vaikuttamisen mahdollistajana koettiin tutkimuksessa merkittävänä. Myös Guestin (2017) mukaan sellaiset johtamistyylit, jotka lisäävät osallisuus- ja vaikutusmahdollisuuksia, lisäävät työntekijöiden työhyvinvointia.

Merkittäväksi koettiin myös se, että varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmillä olisi selkeästi tiedossa oma tehtävänkuvansa ja että sen toteuttaminen olisi aidosti mahdollista. Kokemukset tehtävänkuvien kirkastamisesta olivat moninaiset. Osaamisen johtamista ei koettu kovin onnistuneeksi, jos varhaiskasvatuksen opettajan oman tehtävänkuvan toteuttamisessa tai rajaamisessa oli haasteita. Samaa on todennut Onnismaa ym. (2017) esittäessään, että epäselvät käytänteet varhaiskasvatuksen opettajan työssä ovat vaikuttaneet heikentävästi työn mielekkyyden sekä alan pito- ja vetovoimaisuuden kokemuksiin. Tämän tutkimuksen kokemuksissa erityisesti kiire, liiallinen työmäärä, pula sijaisista sekä palaverien ja suunnitteluun,

arviointiin ja kehittämiseen varattavan työajan (sak-aika) toteutumattomuus nousivat oman tehtävänkuvan mukaan toimimisen haasteiksi. Myös Onnismaan (2017) tutkimuksessa todettiin, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat haasteita sak-työajan järjestelyssä. Tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajat odottavat johtajaltaan sitä, että hän vie eteenpäin kunkin yksilön osaamista siihen suuntaan kuin se yksilölle ja organisaatiolle on tarpeellista. Johtajalla on siis merkittävä rooli varhaiskasvatuksen opettajan oman näköisen työn toteutumisen mahdollistajana.

Rehellisen, aidon ja oikeutetun palautteen saaminen lisää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa oman arvon tunnetta, joka todettiin yhdeksi merkittäväksi työhyvinvointia määrittäväksi tekijäksi. Esimiehiltä ja työkavereilta saatu myönteinen palaute on myös aiemman tiedon valossa todettu lisäävän työhyvinvointia (Guest, 2017) ja yksilön voimavaroja (Juuti, 2016) sekä työtyytyväisyyttä (Kianto ym., 2016). Väärät johtopäätökset yksilön työstä eivät Juutin ja Vuorelankaan (2015) mukaan motivoi, sillä ne eivät ole oikeutettuja. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tosin saavansa palautetta aivan liian vähän. Samaan on todennut Wenström (2020) koulun opettajien suhteen. Osaamisen johtamisessa tulisikin kiinnittää huomiota oikea-aikaisen ja aidon palautteen antamiseen, joka tässä tutkimuksessa koettiin yhdeksi merkittäväksi työhyvinvointia lisääväksi tekijäksi. Erityisesti palaute varhaiskasvatuksen opettajan osaamisesta, tavasta tehdä työtä ja onnistumisista ovat olleet lisäämässä työhyvinvoinnin tunnetta. Arvostava kohtaaminen ja osaamisen arvokkaaksi näkeminen ovat tutkimuksen mukaan lisänneet varhaiskasvatuksen opettaja kokemaa työhyvinvointia.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että osaamisen johtamisen laadulla on väliä sille, millainen kokemus kehittämisen mahdollisuuksista on varhaiskasvatuksen opettajille syntynyt. Tässä tutkimuksessa johtajan tietoisuus työyhteisönsä osaamisen sekä työhyvinvoinnin tilasta koettiin myös merkityksellisenä onnistuneelle osaamisen kehittämiselle. Päiväkotiorganisaatioissa tulisi kokemusten perusteella yhdessä pohtia ja rakentaa sellaista osaamisen ja oppimisen kulttuuria, jossa on hyväksyttävää ottaa asioista selvää, opiskella uutta ja hämmästellä. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa tärkeäksi nousi myös se, että työn arjessa tulisi olla tilaa ja mahdollisuus ottaa selvää ja opiskella, jotta oppiminen ylipäänsä olisi

mahdollista. Mahlakaarron (2010) tutkimus tukee tätä tulosta, sillä hänen tutkimuksensa mukaansa työhyvinvointiin vaikuttaa se, että yksilöllä on työssään aidosti mahdollisuus kehittää itseään.

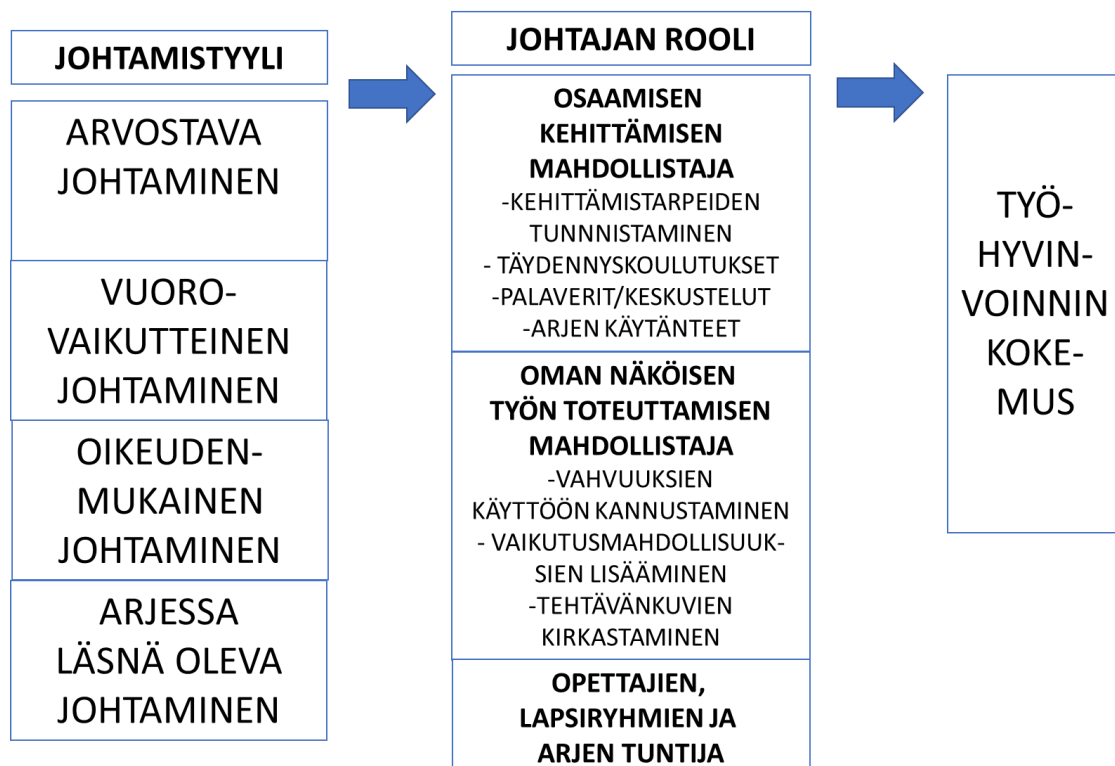
Merkityksellisenä koettiin myös se, että varhaiskasvatuksen opettajilla oli mahdollisuuksia osallistua kohdennettuihin täydennyskoulutuksiin. Tyytyväisyys koulutuksen riittävyteen on yhteydessä työhyvinvoinnin kokemuksen kanssa myös Hyvärisen ym. (2017) tutkimuksen mukaan. Tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tärkeäksi sen, että johtaja näki vaivaa miettiessään yhdessä työyhteisönsä kanssa kenelle oikeasti mistäkin koulutuksesta olisi hyötyä. Myös Wenströmin (2020) mukaan yksilön omalle näkökannalle kannattaa laittaa painoarvoa, kun mietitään täydennyskoulutuksen tarvetta ja kohdetta, sillä vapaaehtoisuus ainakin jossain määrin lisää innostusta. Täydennyskoulutuksiin osallistuminen tulisi Vlasovin ym. (2018) mukaan perustua henkilöstön osaamisen todennettuihin kehittämistarpeisiin, mutta tämän tutkimuksen perusteella täydennyskoulutukset tarjotaan henkilöstölle pääsääntöisesti yleisinä ja kaikille tarkoitettuina.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset jatkuvasta osaamisen johtamisesta vaikuttavat myönteisesti heidän työhyvinvointiinsa. Mitä enemmän johtaja on arjessa mukana ja mitä enemmän hän henkilöstöään ja lapsiryhmien toimintaa tuntee, sitä aktiivisemmin hän on kokemusten mukaan mukana johtamassa varhaiskasvatuksen opettajien osaamista. Osaamisen johtaminen ei aina vaadi suurta tai erityistä tilannetta, vaan onnistunut osaamisen johtaminen tapahtuu myös arjessa yksilöllistä osaamista tukien ja kannustaen. Osaamisen johtamiseen tulee varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten perusteella kiinnittää arjessa huomiota. Palautteen antaminen sekä se, että johtaja kiinnittää ja sanoittaa huomiotaan yksilölliseen osaamisen kehittymiseen sekä myös kehitettäviin osa-alueisiin, tuo varhaiskasvatuksen opettajalle kokemuksen, että minusta ja minun osaamisestani välitetään ja huolehditaan, enkä minä ole täällä yksin. Osaamisen johtamista ei voi tapahtua kaukaa tai irrallaan arjesta, vaan sen pitäisi olla läsnä tässä ja nyt.

Varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksissa johtajan läsnäolo on ehto onnistuneelle osaamisen johtamiselle. Johtaja ei voi johtaa varhaiskasvatuksen opettajien osaamista, ellei hän tunne heitä ja heidän osaamisen tilaansa sekä sitä työympäristöä ja lapsiryhmää, jossa varhaiskasvatuksen opettaja työtään tekee.

Varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat vuorovaikutusta ja avoimuutta johtajaltaan. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet työhyvinvointinsa positiivisena silloin, kun suhde johtajan kanssa on ollut aktiivista, avointa ja luontevaa. Vuorovaikutukseen perustuvan johtamiskulttuurin on aiemmin todettu lisäävän työhön sitoutumista ja työtyytyväisyyttä (Kelloway & Gilbert, 2017) ja avoin johtaminen työn imun kokemusta (Bakker & Demerouti, 2017) Myös oikeudenmukaisen ja reilun johtamistyylin koetaan vaikuttavan varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin. Samaa on todennut myös Guest (2017). Varhaiskasvatuksen opettajat kaipasivat tutkimuksen mukaan enemmän koko ajan läsnä olevaa ja vuorovaikutteista osaamisen johtamista.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastatessa muodostui kuvio työhyvinvointia lisäävästä osaamisen johtamisesta, joka on kuvattu kuviossa 4. Kuviossa osaamisen johtaminen nähdään työhyvinvointiin vahvasti vaikuttavana tekijänä, jossa johtamistyylien sekä osaamisen johtajan roolien ajatellaan heijastuvan varhaiskasvatuksen opettajan kokemaan työhyvinvointiin.



KUVIO 4. Työhyvinvointia lisäävä osaamisen johtaminen

Kuvion vasemmassa laidassa ovat sellaiset johtamistyyli, joilla on tämän tutkimuksen perusteella koettu olevan myönteinen vaikutus työhyvinvointiin. Näitä johtamisen tyyliä ovat arvostava, vuorovaikutteinen, oikeudenmukainen sekä arjessa läsnä oleva johtaminen. Keskellä puolestaan on kuvattu tässä tutkimuksessa syntyneet osaamisen johtamisen roolit. Se, millaiseksi osaamisen johtamisen laatu muodostuu, on pitkälti kiinni siitä, miten johtaja onnistuu näiden roolien toteuttamisessa. Roolien toteutus määrittää tämän tutkimuksen perusteella vahvasti varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia. Johtajien olisikin tärkeää tiedostaa, että heidän tapansa johtaa varhaiskasvatuksen opettajan osaamista, vaikuttaa tavalla tai toisella opettajan työhyvinvoinnin kokemukseen. Kuvion oikeassa laidassa on työhyvinvoinnin subjektiivinen kokemus, johon vääjäämättä johtamisen tavat sekä osaamisen johtamisen toteuttaminen vaikuttavat. Työhyvinvoinnin kannalta osaamisen johtamisen tavoitteeksi nähdään tässä hyvinvoiva varhaiskasvatuksen opettaja.

7.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellinen tutkimus on luotettavaa ja eettisesti moitteetonta vain silloin, kun tutkimuksen toteutuksessa on huomioitu hyvä tieteellinen käytäntö. Vasta tuolloin tuloksetkin ovat uskottavia. Hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluu muun muassa se, että tutkimus toteutetaan tieteelliselle tiedolle ominaisten vaatimusten mukaisesti ja niin että aiempaa tutkimusta kunnioitetaan. Oleellista on ottaa huomioon myös tietosuojaa koskevat kysymykset. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa, 2012.) Tämän tutkimuksen teossa eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät kysymykset on pidetty mukana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Niihin liittyviä valintoja on kuvattu erityisesti tutkimuksen toteutuksen sekä tulosten esittelyn yhteydessä. Siksi tässä kohtaa kaikkien jo aiemmin esitettyjen valintojen toistaminen ei ole enää tarkoituksenmukaista.

Tutkimukseen osallistuminen täytyy lähteä aina tutkittavan omasta vapaaehtoisuudesta (Kuula, 2013; EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers, 2015). Kuula (2013) muistuttaa, että päätös osallistua tutkimukseen on tutkittavalta tietoinen valinta julkisen ja yksityisyyden rajapinnalle astumisesta ja siksikin on tärkeää informoida yksityiskohtaisesti

tutkittavia tutkimuksen luonteesta. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heitä informoitiin tutkimukseen liittyvistä asioista ennen haastattelua. Kaikille myös kerrottiin, että tutkimuksesta voi perääntyä missä tutkimuksen vaiheessa tahansa.

Koska tutkimus kohdistuu varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin, on tutkittavien kohtaamiseen sekä tulosten esittämiseen kiinnitetty erityistä huomioita. Hyvän tutkimusetiikan mukaista onkin se, että tutkittavia kohdellaan reilusti, sensitiivisesti ja niin, että tutkittava kokee olevansa arvostettu ja arvokas (EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers, 2015). Tämä oli tärkeä ottaa huomioon myös itse haastattelutilanteissa, joista pyrittiin luomaan turvallinen, avoin ja tutkittavaa arvostava vuorovaikutustilanne.

Tunnistettavuuden suoja on myös yksi tärkeimmistä ihmistieteiden tutkimuseettisistä normeista. Sen tehtävänä on suojella tutkittavia niiltä negatiivisilta seurauksilta, joita tutkimusjulkaisu voisi mahdollisesti saada aikaan (Kuula, 2013). Vaikka yksittäisiä tutkittavia ei tunnistettaisikaan, voi Kuulan (2013) mukaan epäeettisellä kirjoitustavalla olla vahinkoa koko tutkittavien edustamalle ryhmälle. Siksi tässä tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota kirjoittamistapaan. Huomiota kiinnitettiin ennen tutkittavien etsintää myös siihen, ettei tutkimus kohdistunut yhden alueen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin, sillä silloin olisi tutkittu vain muutaman johtajan tapaa toimia ja tästä olisi voinut olla harmia niin yksittäiselle johtajalle ja kyseiselle alueelle kuin tutkittaville itselleenkin. Tutkimuksessa ei missään kohtaan tule esille tutkittavien oikeat nimet tai asuin- ja työkokemuspaikkakunnat. Tutkimuksen tuloksista on harkinnanvaraisesti jätetty kuvaamatta joitain yksityiskohtia yksityisyyden suojaamiseksi.

Tutkimusaineistoa tulee käsitellä myös niin, että tutkittavien yksityisyyden suoja ei vaarannu aineiston huolimattomalla säilyttämisellä (Kuula, 2013). Tässä tutkimuksessa ei kerätty tutkittavilta erilisiä taustatietoja. Ainoa niin sanottu taustatieto koski työkokemusvuosia, joka kysyttiin haastattelun alussa ja joka tallentui ääninauhaan tai Microsoft Teamsin tallenteeseen. Tallenteet ja ääninauhat poistettiin kokonaisuudessaan heti litteroinnin jälkeen. Tutkimusaineisto on säilytetty tutkijan henkilökohtaisen kannettavan tietokoneen tiedostoissa salasanan takana niin, ettei muut henkilöt ole päässeet niihin käsiksi.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta toteutettu pilottihaastattelu lisäsi niin tutkimuksen luotettavuutta kuin eettisyyttäkin. Pilotointi auttoi tutkijaa löytämään oikeanlaisia käsitteitä keskustelunavauksiin ja kysymyksiin. Huomio kiinnittyi tässä erityisesti siihen, että kysymykset ja keskustelunavaukset olivat tarpeeksi laajoja sekä sellaisia, etteivät ne rajanneet vastauksia tiettyyn muottiin, vaan että fenomenologiselle tutkimukselle ominaiset laajat ja monitahoiset vastaukset saivat tilaa. Huomio kiinnitettiin myös turvalliseen, avoimeen ja vuorovaikutukselliseen haastattelutilanteeseen, jossa herkkien ja vaikeidenkin teemojen ympärillä keskustelu onnistui mahdollisimman luontevalla tavalla.

Sulkeistaminen on yksi merkittävimmistä asioista fenomenologisessa tutkimuksessa, mutta sen rajallisuus tulee selvästi esille haastattelussa, sillä tutkija ei vuorovaikutuksen kärsimättä voi toimia niin kurinalaisesti kuin tutkimuksen muissa vaiheissa (Lehtomaa 2008). Sulkeistamiseen tulee joka tapauksessa palata koko tutkimuksen ajan, eivätkä haastattelutilanteen sulkeistamishaasteet vaikuta Lehtomaan (2008) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen. Aineistonkeruuvaiheessa tutkija piti mielessään sen, etteivät omat käsitykset tai kokemukset tulisi esiin. Tämä tuotti haasteita, sillä erityisesti silloin, kun haastateltava toi esiin juuri sellaisia kokemuksia, jotka tutkijalle itselleen olivat tuttuja tai sellaisia, jotka olivat aivan päinvastaisia, huomasi tutkija innostuvansa ja tuolloin oli vaikeuksia pitää ajatukset omina. Toisaalta oma mielenkiinto ja innostus jossain määrin saakin näkyä haastattelutilanteissa sen vuorovaikutteisuuden sekä keskustelunomaisuuden vuoksi. Tutkija huomasi myös sen, että kun tutkija itse innostui, haastateltavat kertoivat tuolloin enemmän kokemuksistaan ja näin tutkija pääsi syventämään kokemuksen ymmärtämistä, mikä osaltaan lisäsi luotettavuutta.

Tutkimuksessa pyrittiin esittelemään varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset mahdollisimman pitkälle siinä muodossa kuin he itse kuvasivat kokemuksensa. Näin ollen tutkimuksen tuloksissa ja pohdinnassa käytetään näitä samoja varhaiskasvatuksen opettajien käyttämiä työhyvinvointiin liittyviä käsitteitä, eikä käsitteitä operationalisoitu muuten. Työhyvinvointi nähdään tässä tutkimuksessa vahvasti subjektiivisena kokemuksena, jolloin työhyvinvoinnin tarkastelu ei ole tapahtunut tiukassa sapluunassa, vaan paremminkin jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan omien käsite- ja merkitysjärjestelmän mukaisesti. Tutkimus ei ole Perttulan (2000) mukaan fenomenologista, ellei tutkittavalla

ilmiöllä ole mahdollisuutta asettua nähtäväksi. Siksi eksistentiaalisessa fenomenologiassa yksilökohtaisten merkitysrakenteiden kuvaaminen tulisi tehdä mahdollisimman siinä muodossa kuin tutkittava on sen tutkijalle ilmaissut, ja siksi on tässäkin tutkimuksessa ollut perusteltua käyttää näitä tutkittavien omia ilmaisuja ja käsitteitä. Tätä valintaa tukee myös Rauramon (2008) luonnehdinta siitä, että yksilöillä on oikeus määrittää työhyvinvointiaan omalla laillaan.

Fenomenologinen metodi on ankara, sillä toisen ihmisen kokemuksellisen todellisuuden tavoittaminen poikkeaa arkisesta suhtautumisesta maailmaan ja näin ollen se on vaikeaa. Perttulan (1998; 2000) valmiiden analyysivaiheiden noudattaminen, vaikkakin tutkija teki sinne muutaman perustellun poistamisen, auttoi tutkimuksen analyysin etenemistä ja lisäsi sen luotettavuutta. Tutkimuksen analyysissa yksilökohtaiset merkitysrakenteet olivat muodostamassa yleistä tietoa analyysin myöhäiseen vaiheeseen saakka, jolloin yksilöiden kokemukset näkyvät yleisen tiedon kuvauksessa vahvasti. Toisaalta tutkimuksessa olisi voitu kuvata yksilökohtaisia merkitysrakenteita ja niiden muodostumista vieläkin tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin, mutta tutkija teki tietoisin valinnan kuvata vain yleistä tietoa tarkemmin. Tämä ei poissulje sitä tosiseikkaa, että yleinen tieto on rakennettu vahvasti yksilökohtaiseen tietoon perustuen.

Tällä fenomenologisella tutkimuksella ei ole pyritty saamaan tilastollisesti yleistettävää tietoa, vaikka tutkittavien yksilökohtaiseen tietoon perustuen onkin muodostettu yleistä tietoa koskeva merkitysrakenne. Tulosten luotettavuutta pohtiessa tulee muistaa, että tämän tutkimuksen yleinen tieto muodostuu kahdeksasta varhaiskasvatuksen opettajan yksilökohtaisesta kokemuksesta. Tutkimuksella ei myöskään ole ollut tarkoitus saada kaiken kattavaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajien osaamisen johtamisen yhteyksistä työhyvinvointiin. Lehtomaakin (2008) muistuttaa, että kun tutkimme ihmisten kokemuksia, jotain jää aina hämäräksi ja näin saakin olla. Kokemuksellista todellisuutta on Perttulan (2000) mukaan tutkittava, jos haluamme ymmärtää ihmisen elämää. Tämän tutkimuksen tutkija ajattelee enemmänkin niin, että fenomenologinen tutkimus suuntaa huomion tiettyyn suuntaan, josta myöhemmin on helpompaa jatkaa aiheeseen syventymistä erilaisen tutkimusten muodossa. Tämä tavoite täyttyy tutkimuksessa.

Tutkijan ja tutkittavien välisiä suhteita määrittää tutkimusetiikan lisäksi myös lainsäädäntö, joka on otettava huomioon tutkimuksen toteutuksessa.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa tarkoituksenmukaisilla metodeilla, joita ohjaavat päämäärät ja tutkimuksen tarkoitus (Kuula, 2013). Tämän tutkimuksen ajatellaan luovan uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien osaamisen johtamisen yhteyksistä työhyvinvointiin tutkittavien omien kokemusten kautta, sillä aihetta ei aiemmin ole juurikaan tutkittu. Tutkimuksessa syntyi uutta tietoa, jolla voi olla merkitystä niin työhyvinvoinnin kuin osaamisen johtamistakin kehitettäessä.

Perttulan (2000) mukaan fenomenologinen metodi on kuuntelemisen, läsnäolon ja vaikutetuksi tulemisen toteutumista. Tässä tutkija kokee onnistuvansa. Haastattelujen yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajat toivat tutkijalle esiin ensinnäkin aiheen tutkimisen tärkeyden, mutta myös sen, että haastattelutilanne toimi ikään kuin kehityskeskusteluna, jossa haastateltavalla oli mahdollisuus tuoda omat kokemukset esille ja käsitellä niitä rauhassa. Useampi haastateltava toi esiin myös sen, että osaamisen johtamiseen tulisi entisestään panostaa.

7.4 Tulosten yhteenvetoa ja ideoita jatkotutkimuksiin

Osaaminen kuuluu vahvasti ihmisen persoonaan ja osaamisen johtaminen johtamiseen, jolloin osaamisen johtaminen toteutuu oppimisen edellytyksiä luomalla ja ihmisiä johtamalla (Wenström, 2020). Tässä tutkimuksessa oppivan organisaation ja osaamisen johtamisen merkitys varhaiskasvatuksen opettajien osaamiselle nousee selvästi kokemuksissa esille. Tämä tutkimus tuotti käsityksen, että osaamisen johtamisen laadulla on valtavan suuri merkitys varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvoinnille. Kun varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen on tavalla tai toisella kehittynyt, on se lisännyt samalla koettua työhyvinvointia. Työhyvinvointiin vaikuttaa myös osaamisen johtamisen laatu johtajuuden (leadership) näkökulmasta; kuinka oikeudenmukaista, arvostavaa, vuorovaikutteista ja arjessa läsnä olevaa se on. Tätä kuvattiin termillä johtamistyyli. Osaamisen johtamisen roolit vaikuttavat tulosten perusteella siihen, millaisena osaamisen johtaminen toteutuu, ja tämä heijastuu myös varhaiskasvatuksen opettajien kokemaan työhyvinvointiin.

Tuloksissa niin asioiden kuin ihmisten johtamisen taito yhdistyy osaamisen johtamisessa. Viitala (2005) pitää myös merkittävänä yhdistää osaamisen

johtamisessa niin ihmisten kuin asioiden johtaminen. Osaamisen johtamisen ja työhyvinvoinnin yhteyttä ei juurikaan ole aiemmin tutkittu, mutta Kianto ym. (2016) sekä Almahamid ym. (2010) ovat omissa tutkimuksissaan todenneet, että osaamisen johtamisella on yhteys työtyytyväisyyteen. Kiannon ym. (2016) mukaan osaamisen johtamisen käytänteet tulisivat olla osana työhyvinvoinnin kehittämistä. Samaa voidaan ehdottaa myös tämän tutkimuksen perusteella.

Varhaiskasvatuksessa hyvinvoivan ja osaavan henkilöstön on todettu luovan laadukasta pedagogiikkaa, ja siksi niitä molempia on tärkeää johtaa (mm. Parrila ja Fonsén, 2016). Niin oppimista kuin hyvinvointiakin tukevia ympäristöjä on kuvattu paljon, ja molemmissa esiin nousevat vahvasti johtajan ja johtamisen roolit. Oikeastaan samanlaiset tavat johtaa edistävät niin työntekijöiden osaamista kuin heidän työhyvinvointiaankin. Raasumaa (2010) toteaa, että tänä päivänä tarvitaan tarkoituksellista osaamisen johtamista, eikä sitä pidä jättää vain sattumanvaraiseksi. Raasumaan mukaan aito osaamisen johtaminen vaatii muun muassa tietoisuutta aikuisten oppimisesta ja osaamisen olemuksesta. Samaa voidaan todeta myös tämän tutkimuksen perusteella.

Viitalan (2013) mukaan työntekijän on mahdollista hyödyntää ja kehittää omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan onnistuneesti vasta sitten, kun on tietoinen niistä. Tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat johtajalta tukea oman osaamisensa tunnistamisessa sekä osaamisen kehittymisen matkalla vierellä kulkijana. Osaamisen johtaminen lähtee tämän tutkimuksen perusteella siitä, että johtaja tuntee varhaiskasvatuksen opettajat sekä heidän osaamisensa tilan. Jotta johtajalla on mahdollisuus tunnistaa osaaminen, tulee hänen olla läsnä arjessa ja hänen tulee olla kiinnostunut mitä varhaiskasvatuksen opettajan arkeen kuuluu. Arjessa tapahtuva ja jatkuvasti läsnä oleva osaamisen johtaminen vaikuttaa myönteisesti koettuun työhyvinvointiin. Myös Raasumaa (2010) toteaa, että osaamisen johtamisen lähtökohta on jokaisen opettajayksilön osaaminen sekä sen tunteminen, jolloin tärkeää on opettajien kuuntelu, kannustaminen ja rohkaiseminen.

Tämän tiedon valossa kokemukset siitä, että johtaja on yhä vähemmän läsnä päiväkotien arjessa ja hän yhä vähemmän tuntee henkilöstöään ja heidän osaamistaan, ovat huolestuttavia. Johtajan työ on monimutkaistunut, laajentunut ja se kohdistuu hajallaan oleviin yksiköihin. Koska johtajan työaika kuluu enenevässä määrin asioiden johtamiseen eikä osaamisen johtamiselle löydy tilaa,

jää tärkeä osa johtajan työtä tekemättä, tai ainakin sen laatu kärsii. Tämä vaikuttaa suoraan varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointiin, mikä saattaa lisätä kustannuksia sairaspöissaolojen myötä ja vähentää työn veto- ja pitovoimaisuutta.

Osaamisen johtamisen tärkeäksi tehtäväksi tämän tutkimuksen kokemuksissa nähtiin se, että varhaiskasvatuksen opettajien tehtävänkuvat ovat selvät. Jos tehtävänkuva ja organisaation odotukset varhaiskasvatuksen opettajan työlle ovat epäselvät, vaikuttaa se heikentävästi koettuun työhyvinvointiin. Johtajan tehtäväksi nähtiin työn tavoitteiden ja odotusten kirkastaminen sekä se, että ylipäättään oman ydintehtävän toteuttaminen voi olla varhaiskasvatuksen opettajan työssä mahdollista. Karvin Varhaiskasvatuksen laatu arjessa –julkaisussa (Repo ym., 2019) varhaiskasvatuksen järjestäjää kehoitetaan ohjaamaan eri ammattilaisten välistä työnjakoa niin, että erilaiset tehtävien painopisteet ja vahvuudet tulisivat hyödynnetyksi. Organisaation keskeinen pulma liittyy Juutin ja Vuorelan (2015) mukaan juuri sen huolehtimiseen, että ydinosaamisalue on kirkas. Sen vuoksi johtajan on kirkastettava tehtävänkuvia työyhteisössään. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänkova, koettu osaaminen ja työn kuormittavuus ovatkin Onnismaan ym. (2017) mukaan toisiinsa kietoutuneita tekijöitä.

Tämä tutkimus kohdistui varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin. Koska osaamisen johtamisen ja työhyvinvoinnin suhdetta ei varhaiskasvatuksessa ole aiemmin juurikaan tutkittu, on ollut perusteltua tutkia aihetta kokemuksista käsin fenomenologisesti. Tämä ei kuitenkaan anna laajasti yleistettävää käsitystä aiheesta. Tutkimuksessa nähdäänkin tämä vasta lähtölaukauksena tutkia aihetta edelleenkin, ja tämä tutkimus voi antaa raamit sille, missä valossa jatkossa aihetta kannattaa tutkia. Esimerkiksi kvantitatiivinen tutkimus tämän tutkimuksen neljästä yleisen tiedon sisältöalueesta ja niiden tarkemmasta tarkastelusta olisi mielenkiintoista.

Varhaiskasvatuksessa on tarve kehittää niin johtajuutta kuin henkilöstön työhyvinvointiakin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa myös siitä, millainen osaamisen johtaminen tuottaa positiivista työhyvinvointia. Jatkossa olisi tarvetta tutkia tarkemmin myös osaamisen johtamisen käytäntöjä ja luoda sitä kautta tietoa siitä, mihin suuntaan näitä käytänteitä tulisi kehittää. Tärkeää olisi tutkia sitä, miten eri käytännöt vaikuttavat henkilöstön osaamiseen ja

työhyvinvointiin. Tutkimustiedon valossa olisi tärkeää saada luotua varhaiskasvatukseen sellainen osaamisen johtamisen malli, joka osaamisen lisäksi edistäisi henkilöstön työhyvinvointia. Mielenkiintoista sekä tarpeellista olisi tutkia sitä, millaisia seurauksia niin osaamiselle kuin työhyvinvoinnille olisi siitä, että osaamisen johtaminen nähtäisiin osana strategista työhyvinvoinnin johtamista. Tuolloin päiväkodin johtajilla tulisi olla työhyvinvoinnin työkalupakissaan osaamisen johtamisen menetelmiä, joita käytettäisiin arjessa aktiivisesti. Samalla voisi tutkia millaisia kustannuksia tämän kokonaisuuden käytänteet vaatisivat.

Koska tämä tutkimus kohdistuu ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajien osaamisen johtamiseen, ei tutkimustuloksia voi yleistää koskemaan koko varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Jatkossa tärkeää olisikin tutkia myös muita varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattikuntien kokemuksia osaamisen johtamista sekä sen yhteyttä työhyvinvointiin, ja vertailla tuloksia ammattikunnittain. Työhyvinvointi voidaan nähdä myös kollektiivisena ilmiönä, jolloin olisi oleellista, että jokainen ammattikunta voi työssään hyvin.

Tämän tutkimuksen tulosten valossa voidaan väittää, että panostamalla osaamisen johtamiseen, työyhteisössä saavutetaan niin osaamiselle kuin työhyvinvoinnillekin asetettuja tavoitteita. Panostamalla osaamisen johtamiseen lisätään samalla koettua työhyvinvointia. Työhyvinvoinnin tukemiseen ei tarvita siis suuria määriä määrärahoja, vaan paremminkin läsnä olevaa johtajuutta sekä kehittämistä, oppimista ja osaamista edistäviä käytäntöjä. Työhyvinvoinnin parantaminen vaatii Aholan ym. (2018) mukaan järjestelmällistä työtä, mutta ei heidänkään mukaan välttämättä mitään erillisiä työhyvinvoinnin investointeja. Varhaiskasvatuksessa olisi tärkeää tiedostaa osaamisen johtamisen laadun ja työhyvinvoinnin kokemuksen läheinen suhde. Tärkeää olisi myös kehittää johtajuutta, ja tähän tulisi investoida. Johtajuuteen resursoiminen on merkittävä väylä pitää varhaiskasvatus laadukkaana niin henkilöstön osaamisen kuin työhyvinvoinninkin myötä.

LÄHTEET

- Ahola, S., Eskelinen, J., Heikkilö-Tammi, K., Kuula, M., Lahjovuori, R. L. & Nuutinen, S. (2018). Digisti työn imuun? – Tutkimus työhyvinvoinnin ja tuottavuuden yhteisestä finanssialan palveluyrityksessä. Tutkimusraportti. Aalto-yliopiston julkaisusarja CROSSOVER 8/2018.
<http://hdl.handle.net/10138/3025116>
- Almahamid, S., McAdams, A. & Kalaldehy, T. (2010). The Relationships among Organizational Knowledge Sharing Practices, Employees' Learning Commitments, Employees' Adaptability and Employees' Job Satisfaction: An Empirical Investigation of the Listed Manufacturing Companies in Jordan. *Interdisciplinary Journal on Information, Knowledge and Management*, 5, 327-356. www.ijikm.org/Volume5/IJKMv5p327-356Almahamid459.pdf
- Almiala, M (2008). Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 128. Joensuun yliopisto.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(1), 273–285. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B. & van Woerkom, M. (2018). Strengths use in organizations. A positive approach of occupational health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 51(1), 38-46.
<http://dx.doi.org/10.1037/cap0000120>
- Bakker, A. B., Hetland, J., Olsen, O. K. & Espevik, R. (2018). Daily Strengths use and employee well-being: The moderating role of personality. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(1), 144-168. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/joop.12243>
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B. & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal on*

Positive Psychology, 6(2), 106-118.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545429>

- Day, A. & Nielsen, K. (2017). What does our organization do to help our well-being? Creating healthy workplaces and workers. Teoksessa Chimel, N., Fraccaroli, F. & Sverke, M. (toim.) Introduction to work and organizational psychology. An international perspective. Blackwell.
- Edwards, A. (2017). Revealing relational work. Teoksessa Edwards, A. (edit.) Working Relationally in and Across Practices: cultural-historical approaches to collaboration. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316275184>
- EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers. (2015). Revised version 1.2. www.eecera.org/wp-content/uploads2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf
- Eskelinen, M. & Hujala, E. (2015). Early childhood leadership in Finland in light of recent research. Teoksessa Waniganayake, M., Rodd, J. & Gibbs, L. (edit.) (2015) Thinking and Learning about Leadership. Early Childhood Research from Australia, Finland and Norway.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6020-9>
- Fonsén, E. (2014). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Fonsén, E. & Soukainen, U. (2019). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE). *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 213-222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Guest, D. E. (2017). Human resource management and employee wellbeing: Towards a new analytic rframework. *Human Resource Management Journal*, 27(1), 22-38. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12139>
- Happo, I & Määttä, K. (2011). Expertise of Early Childhood Educators. *International Education Studies*, 4(3), 91-99. DOI:10.5539/ies.v4n3p91

- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtoisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. PK-kustannus.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2018). Perceptions of early childhood education professional on teacher leadership in Finland. *Early development and care*, 188(2), 143-156.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>
- Holst, T. & Pihlaja, P. M. (2010). Teachers' perceptions of their personal early childhood special education competence in day care. *Teacher development*, 15(3), 349-362. DOI:10.1080/13664530.2011.608517
- Huotari, P. (2009). Strateginen osaamisen johtaminen kuntien sosiaali- ja terveystoimessa. Neljän kunnan sosiaali- ja terveystoimen esimiesten käsityksiä strategisesta osaamisen johtamisesta. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. Teoksessa Hujala, E. Waniganayake, M. & Rodd, J. (Edit.). *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere University.
- Hussi, T. (2005). *Essays on Managing Knowledge and Workrelated Wellbeing*. Swedish School of Economics and Business Administration. Nr 150. Edita Prima Ltd.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.
- Hyrkäs, E. (2009). Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa. Lappeenrannan teknillinen yliopisto, Lappeenranta.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012).
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Hyvärinen, K., Saaranen, T. & Tossavainen K. (2017). Ammatillinen osaaminen työhyvinvoinnin osana – kyselytutkimus terveysalan opettajille. *Hoitotiede*, 29(4), 252-263. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/6765>

- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino.
- Judén-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere University Press.
- Juuti, P. (2016). Johtamisen kehittäminen. PS-kustannus.
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2015). Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. 5. uudistettu painos. PS-kustannus.
- Kalliala (2012). Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Gaudeamus.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, J., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. <https://oula.finna.fi/Record/oy.9912380053906252>
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkodin henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Kelloway, E. K. & Gilbert, S. (2017). Does it matter who leads us? The study of organizational leadership. Teoksessa Chimel, N., Fraccaroli, F. & Sverke, M. (edit.) Introduction to work and organizational psychology. An international perspective. Blackwell.
- Kianto, A., Vanhala, M. & Heilmann, P. (2016). The impact of knowledge management on job satisfaction. *Journal of Knowledge Management*, 20(4), 621-636. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019092429621>
- Kinnunen, U., Perko, K. & Virtanen, M. (2013). Esimiehen johtamistyylin yhteys työntekijän kokemaan työuupumukseen ja sairaana työskentelyyn.

Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 50(1), 59-70.

<https://journal.fi/sla/article/view/8563>

- Kupila, P. (2007). Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Kupila, P. (2017). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4.uudistettu painos. PS-kustannus.
- Kuula, A. (2013). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 3. painos. Vastapaino
- Lahtinen, P. (2009). Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto, Tampere. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7773-7>
- Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.
- Mahlakaarto, S. (2010). Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/124957/9789513939922.pdf?sequence=1>
- Mahon, P. R. (2014). A critical ethnographic look at paediatric intensive care nurses and the determinants of nurses' job satisfaction. *Intensive and Critical Care Nursing*, 30(1), 45-53. <https://doi.org/10.1016/j.iccn.2013.08.002>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, T. W. G. (2015). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews* 2017:1. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-02/ECG-Manning-Teacher-qualification.pdf>
- Niiranen, V., Seppänen-Järvelä, R., Sinkkonen, M. & Vartiainen, P. (2010). Johtaminen sosiaalialalla. Gaudeamus Oy.
- OECD. (2006). *Strating Strong II: Early childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1797/25216031>

- OKM. (2015). Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:19. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75142/okm19.pdf?sequence=1>
- OKM. (2021). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajien tehtävissä toimivien arviota työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188-206. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231362/Onnismaa_Tahkokallio_Reunamo_Lipponen_issue6_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. Bookwell Oy.
- Perho, H. & Korhonen, M. (2012). Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1013-4>
- Perttula, J. (1998). The experienced life-fabrics of young men. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus*, 31(5), 428-442. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1372755>
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen. Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (2008). (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.
- Raasumaa, V. (2010). Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Rauhala, L. (2005). Tajunnan itsepuolustus. 3. muuttumaton painos. Helsingin yliopisto.

- Rauramo, P. (2008). Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta. Edita.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.- K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 15:2019.
https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Robertson, I & Cooper, C. (2011). Well-being: Productivity and happiness at work. Palgrave Macmillan.
- Salojärvi, S. (2006). Osaaminen, työhyvinvointi ja luovuus – positiivinen kierre. Teoksessa Vesterinen, P. (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. WS Bookwell Oy.
- Savolainen, J., Kolonen, M., Salin, S & Äimälä A-M. (2018). Organisaation toimintatavat työhyvinvoinnin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa Tuomi, J. & Tarnanen P. (toim.) Työtä työhyvinvoinnin edistämiseksi: Kuusi tulokulmaa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 104.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2021). Verkkosivut. <https://stm.fi/tyohyvinvointi> Viitattu 18.3.2021.
- STM. (2007). Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7.
- Tarkkonen, J. (2012). Työhyvinvointi johtamistehtävänä. Periaatteet, rakenteet ja käytännöt. UNIpress.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2005). Osaamisen johtaminen esimiestyössä. 6. painos. Vaasan yliopisto. Vaasa.
- Viitala, R. (2013). Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. 4. uudistettu painos. Edita Publishing Oy.
- Viitala, R & Jylhä, E. (2019). Johtaminen. Keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit. Edita Publishing Oy.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallisen koulutuksen

arviointikeskuksen julkaisuja 24:2018.

https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf

Vähäsantanen, K & Eteläpelto, A. (2011). Vocational teacher's pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.557839>

Wenström, S. (2020). Positiivinen johtaminen. Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla. PS-kustannus.

Wood A. M., Linley, P. A. Maltby, J., Kashdan T. B. & Hurling, R. (2011). Using psychological strengths leads to less stress and greater self-esteem, vitality, and positive affect: Longitudinal examination of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, Vol, 50(1), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>

Ylitapio-Mäntylä, O. (2016). Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. *Aikuiskasvatus* 4(1), 258-269. <https://doi.org/10.33336/aik.88511>