



Salminen Iida

”Harmillista konflikteissa on se että kiva työ voi muuttua kamalaksi meidän aikuisten toimesta.” – Lastentarhanopettajien käsityksiä konflikteista päiväkodin työtiimissä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Harmillista konflikteissa on se että kiva työ voi muuttua kamalaksi meidän aikuisten toimesta.” – Lastentarhanopettajien käsityksiä konflikteista päiväkodin työtiimissä

(Iida Salminen)

Pro gradu tutkielma, 60 sivua, 4 liitesivua

Tammikuu 2018

Työtiimin välinen yhteistyö on oleellinen tekijä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen kannalta. Päiväkodin työtiimit nähdään kuitenkin konfliktialttiina ja haastavista työtiimeistä keskustellaan. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia lastentarhanopettajien käsityksiä konflikteista päiväkodin työtiimeissä. Tutkimuksen kautta pyrin ymmärtämään laajemmin työtiimin konfliktien yhteyden varhaiskasvatustyöhön ja henkilöstöön.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan toimintakulttuuria, sen muotoutumista ja vaikuttavuutta erityisesti päiväkotikontekstissa. Lisäksi teoreettisessa viitekehyksessä perehdytään työhyvinvointiin sekä moniammatilliseen tiimityöhön, joka on varhaiskasvatuksessa yleisesti käytetty työskentelymuoto. Viimeisenä tarkastellaan päiväkodin johtajuutta erityisesti henkilöstön johtamisen kannalta.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka on tehty fenomenografisella lähestymistavalla. Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, joka on tässä tutkimuksessa työtiimin konfliktit. Tutkimusaineisto on kerätty suomalaisilta lastentarhanopettajilta sähköisellä kyselylomakkeella, johon vastasi 29 lastentarhanopettajaa. Vastaukset on analysoitu käyttäen fenomenografista analyysimenetelmää.

Tutkimuksen tuloksissa voidaan erottaa neljä näkökulmaa, joiden kautta lastentarhanopettajat käsittivät työtiimin konfliktitilanteet. Työtiimin konflikteihin ulkoapäin vaikuttavat asiat nähtiin konflikteja aiheuttavana tekijänä. Näihin käsitettiin johtajuus, työyhteisön käytännöt ja yksikön ulkopuolelta kohdistuvat paineet, joihin kuuluu esimerkiksi resurssipula. Työtiimin konfliktit käsitettiin työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Lastentarhanopettajat käsittivät työtiimin konfliktit varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumisen kautta ja konfliktien lapsiin kohdistuvista vaikutuksista oltiin huolissaan. Lisäksi työtiimin konfliktit nähtiin vuorovaikutuksen näkökulmasta. Heikko vuorovaikutus koettiin sekä konfliktien syynä että seurauksena. Konfliktien voidaan katsoa aiheuttavan lisää konflikteja, kun niitä ei käsitellä perusteellisesti.

Avainsanat: fenomenografia, moniammatillisuus, työhyvinvointi, varhaiskasvatus, vuorovaikutus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen teoriatausta	6
2.1	Päiväkodin toimintakulttuuri	6
2.2	Varhaiskasvatus on moniammatillista tiimityötä	10
2.3	Työhyvinvointi varhaiskasvatuksessa	14
2.4	Päiväkodin johtaja ihmisten johtajana	18
3	Tutkimustehtävä	20
4	Tutkimuksen toteutus	21
4.1	Laadullinen tutkimus	21
4.2	Fenomenografia tutkii käsitysten kirjoja	23
4.3	Kyselylomake aineiston hankintamenetelmänä	26
4.4	Fenomenografinen analyysi	28
5	Lastentarhanopettajien käsityksiä konfliktitilanteista työtiimeissä	35
5.1	Päiväkodin johtaminen, käytännöt ja ulkoiset paineet luovat konflikteja	37
5.2	Konfliktit ovat riskitekijä työhyvinvoinnille	40
5.3	Konfliktien yhteys varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumiseen	42
5.4	Työtiimin konfliktitilanteet vuorovaikutuksen näkökulmasta	46
6	Tulosten johtopäätökset ja pohdintaa	51
6.1	Johtopäätökset	51
6.2	Tulosten pohdintaa	52
7	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	55
	Lähteet	57

1 Johdanto

Opintojen aikana olen kuullut epämielekkäitä kertomuksia päiväkodin työtiimeistä ja niiden toimimattomuudesta. Myös luennoitsijat ovat valmistaneet meitä opiskelijoita haastavissa työtiimeissä toimimiseen esimerkein ja faktoin. Usein esille nousevat etenkin lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien tai uusien ja vanhojen työntekijöiden väliset konfliktitilanteet. Lastentarhanopettajina meitä on valmisteltu ottamaan pedagoginen vastuu ja tiimin johtajan paikka tiukasti, mutta kuitenkin varovasti, muiden ammattitaitoa ja kyvykkyyttä kunnioittaen. Meille on myös pidetty erillinen kurssi ammatillisesta yhteistyöstä sen lisäksi, että yhteistyö ja haasteet on tuotu esiin muillakin kursseilla. Ajatus haastavista työtiimeistä onkin kypsynyt mielessäni pitkin opintoja. Lopullisen innostukseni sain aiheeseen, kun opiskelijakaverini kertoi johtajien kyselleen työhaastatteluissa, miten haastavan työtiimin kanssa tulisi toimia. Mielestäni tämä kertoo hyvin siitä, että kentällä on aidosti ongelmia työtiimeissä ja päiväkoteihin kaivataan henkilöitä, jotka osaavat toimia niissä. Näiden asioiden innoittamana valitsin aiheekseni lastentarhanopettajien käsityksiä konflikteista työtiimeissä.

Työtiimin välinen yhteistyö on erittäin tärkeä tekijä varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta. Se on jopa tärkeämpi kuin aikuisten ja lasten välinen suhdeluku. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen, 1999, s. 111.) Toimiva tiimityö ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Tiimin kehittyminen vaatii toimivia rakenteita ja työntekijöiden sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 80).

Varhaiskasvatuksen kenttää ja työntekijöitä on tutkittu kohtuudella. Teoreettiseen taustaan perehtyessäni huomasin, että tutkimukseni aihepiiriä on sivuttu monesta eri näkökulmasta. Jarmo Kinos (1997) on tutkinut väitöskirjassaan päiväkodin muovautumista erilaisten sisäisten ja kenttien välisten kamppailujen tuloksena. Teos on jo vanha, mutta kuvastaa hyvin päiväkotikentän henkilöstön lähihistoriaa, joka vaikuttaa edelleen ammattiryhmiin. Myös Karila (2013) on kirjoittanut päiväkodin lähihistorian muotoutumisesta ja käsittelee sitä *ammattisukupolvi*-käsitteen kautta. Päiväkotikontekstin konflikteja ollaan sivuttu myös moniammatillisuutta ja johtajuutta käsittelevissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Rodd (2013) on tuonut esiin johtajan asemaan liittyviä näkökulmia konfliktitilanteissa. Löysin myös useita Pro Gradu -tutkielmia, jotka ovat aihepiiriltään hyvin lähellä omaa aihettani. Ne käsittelevät moniammatillista tiimityötä ja työhyvinvointia. Myös tästä voidaan päätellä, että työtiimin toiminta ja työhyvinvointi ovat etenkin työuraa aloittavien lastentarhanopettajien mielessä. Oma tutkimukseni keskittyy

tutkimaan lastentarhanopettajien käsityksiä konfliktitilanteista ja sitä kautta auttaa ymmärtämään konfliktitilanteita kokonaisuudessaan. Kun konfliktitilanteita oppii ymmärtämään laajemmin, niihin oppii myös suhtautumaan paremmin ja niiden käsittely on helpompaa.

Roddin (2013, s. 103) mukaan konflikti, ristiriita ja eripura ovat vuorovaikutusta, jossa kaksi tai useampi ihminen taistelee arvoista, statuksesta, resursseista tai muusta vastaavasta asiasta keskenään. Itse olen määritellyt konfliktin syväksi ristiriidaksi, jolloin on kyse vakavammasta erimielisyydestä. Tutkimuksessa lastentarhanopettajat olivat käyttäneet konfliktin synonyymeinä myös termejä ristiriita ja erimielisyys. Olen huomionut tämän tutkimuksessani tarkastelemalla termejä synonyymeinä niissä vastauksissa, joissa ei olla tehty selkeää eroa termien välille.

Tutkimukseni on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Päädyin laadulliseen tutkimukseen, koska tutkin kokemuksellista tekstiä. Koen pääseväni laadullisessa tutkimuksessa syvemmälle ihmisten ajatuksiin ja kokemuksiin, ja saavani näin enemmän irti tutkimusprosessista. Laadullinen tutkimus antaa myös enemmän tilaa tutkimusprosessin muuttumiselle tutkimuksen edetessä. Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenografinen tutkimus, jonka tarkoituksena on tutkia valittua ilmiötä tietyn ihmisjoukon luoman käsitysten kirjon kautta (Huusko & Paloniemi, 2006). Perehdyn syvemmin laadulliseen tutkimukseen ja fenomenografiaan luvussa 4.

Kolmannessa luvussa perehdyn tarkemmin tutkimukseni teoreettiseen taustaan. Teoriatausta on noussut aineiston analysoinnin tuloksena, eli tutkimukseni on aineistolähtöinen. Perehdyn teoriaosiossa moniammatilliseen työtiimiin, päiväkodin organisaatiokulttuuriin, työhyvinvointiin ja päiväkodin johtajuuteen oman tutkimukseni kannalta keskeisiltä osin. Neljännessä luvussa käsittelen tutkimukseni toteutusta ja tutkimusmenetelmiä. Viidennessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset aineistoesimerkkien avulla. Kuudes luku sisältää tulosten tarkastelua ja pohdintaa sekä jatkotutkimusaiheita. Seitsemännessä luvussa käsittelen tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimusetiikkaa.

2 Tutkimuksen teoriatausta

Tämä luku käsittelee tutkimukseni keskeisiä teoreettisia lähtökohtia. Perehdyn aluksi päiväkodin toimintakulttuuriin, jonka keskeinen sisältö on Scheinin (2010) malli organisaatiokulttuurin tasoista. Tämän jälkeen perehdyn päiväkodin moniammatilliseen tiimityöhön tuoden esille sen vahvuudet ja heikkoudet. Tarkastelen moniammatillista työtiimiä etenkin asiantuntijuuden näkökulmasta. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen työhyvinvointia. Perehdyn tarkemmin *työn vaatimukset – työn* voimavarat -malliin. Viimeisenä kirjoitan päiväkodin johtamisesta keskittyen *leadership*-johtamiseen eli kehitykseen pyrkivään ihmisten johtamiseen.

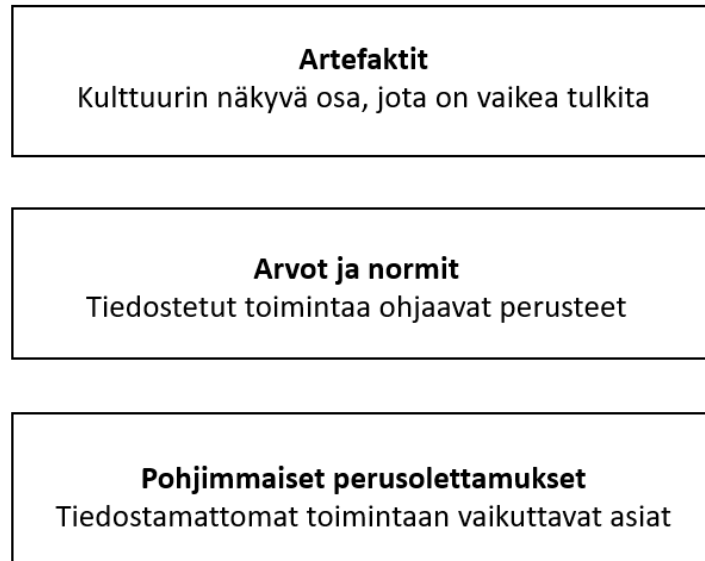
2.1 Päiväkodin toimintakulttuuri

Jokaisessa organisaatiossa on oma sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittynyt todellisuus, kulttuuri, jonka mukaan erilaiset prosessit ja toimintatavat muotoutuvat. Tämä näkyy yhteisön ajattelussa, toiminnassa, yhteisessä kielessä ja tuotoksissa. (Harisalo, 2008, s. 264; Parrila & Fonsén, 2016, s. 42; Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007, s. 28.) Kulttuuri itsessään on abstrakti käsite, mutta siitä johtuvat voimat, jotka ovat syntyneet sosiaalisissa ja organisaationaalisissa tilanteissa, ovat voimakkaita. Kulttuuristen voimien voimakkuus johtuu siitä, että ne ohjaavat meitä tiedostamattomasti. Kulttuurien ymmärtäminen auttaa selittämään organisaation elämää ja itseämme paremmin. (Schein, 2010, s. 7.) Kulttuuri muovautuu jatkuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oman käyttäytymisemme mukaan. Samaan aikaan se on kuitenkin jäykkä ja vaikeasti muutettava siinä mielessä, että se ylläpitää ”sosiaalista järjestystä” eli tapoja, joilla meidän tulisi toimia, ymmärtää asiat ja tuntea. (Schein, 2010, s. 3.) Nämä syvästi juurtuneet toimintatavat tuntuvat itsestäänselvyyksiltä ja voivat jarruttaa kehitystä sekä kaventaa toimintamalleja (Parrila & Fonsén, 2016, s. 43).

Toimintakulttuuri on keskeinen osa varhaiskasvatusta ja sen tärkeys on huomioitu myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016). Siinä nostetaan esille henkilöstön keskinäinen yhteistyö, toistensa kunnioitus ja yhteistyön arvostus osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Henkilöstön on myös tärkeä tiedostaa, että lapset omaksuvat heiltä arvoja, asenteita ja tapoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 28 – 29.) Varhaiskasvatukseen muodostuneet käytännöt vaikuttavat päiväkodin moninaisesti vuorovaikutustilanteisiin. Vuorovaikutustilanteissa voidaan nähdä kasvatusyhteisön ajattelutavat ja kasvatuskäsitykset, joista heijastuvat yhteisön arvot ja käsitykset. (Nummenmaa, 2006, s. 34.)

Kasvatusyhteisöissä kasvatus on kulttuurin luomisen ja siirtymisen keskiössä. Kasvatusyhteisöt vaikuttavat yhteisönsä kulttuuriin välittämällä merkityksellisiä tietoja, arvoja, taitoja ja sosiaalisia käytäntöjä. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007, s. 28.) Jokainen työntekijä tuo työyhteisöön ja sen kulttuuriin mukanaan jotain omasta sisäisestä maailmastaan, oli se sitten ammatillisuutta tai epäammatillisuutta. Näin jokaisella on myös vastuu työyhteisön hyvinvoinnista sekä omaan työhön ja yhteisiin sopimuksiin sitoutumisesta. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 70.) Päiväkodin toimintakulttuuri ei aina tarkoita sitä, että työntekijät toimivat yhdenmukaisesti. Kulttuuri tarjoaa eräänlaisen säännösten toimintatavoille. Tähän säännöstöön voi kuulua useita tapoja, joista yksilöt voivat valita itselleen ja tilanteisiin soveltuvat piirteet. (Puroila, 2002, s. 171.)

Organisaatiokulttuuri voidaan määritellä organisaation jaettuna tapana ajatella ja toimia. Nämä tavat ovat yleisesti hyväksytyjä ja luonnollisia, ja ne ovat rutinoituneet. Organisaation uusi jäsen oppii talon tavoille eli sopeutuu organisaatiokulttuuriin sekä tietoisesti että tiedostamatta sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Harisalo, 2008, s. 265 – 267.) Kulttuuriin kuuluu eräänlainen ryhmäidentiteetti, joka tekee ryhmästä vakaamman ja ryhmän toiminnasta ennalta-arvattavaa. Kulttuuri ohjaa ja rajoittaa ryhmän jäsenten käyttäytymistä yhteisten normien kautta. Voimme nähdä kulttuurin vaikutukset ihmisten käytöksessä, mutta usein voimat niiden taustalla jäävät pimentoon. (Schein, 2010, s. 14, 16.) Karila ja Nummenmaa (2011, s. 111) ovat määritelleet toimintakulttuurin tiivistettynä tietyssä aikana ja tietyssä toimintaympäristössä ominaisena käytäntöjen kokonaisuutena. Päiväkodin toimintakulttuurit vaihtelevat sekä yksiköiden välillä että yksikön sisällä (Karila, 1997, s. 146).



Kuva 1 Scheinin (2010) malli organisaatiokulttuurin tasoista

Schein (2010) on jakanut kulttuurin kolmeen tasoon sen mukaan, miten kulttuuriset ilmiöt näyttyvät ulkopuoliselle. Ensimmäisellä tasolla ovat *artefaktit*, jotka ovat kulttuurin näkyvä osa. Siihen kuuluvat ilmiöt, prosessit, käytös, dokumentit, juhlat ynnä muu havaittavissa olevat asiat. Artefakteista nousee myös ryhmän ilmapiiri, joka voidaan havaita. Vaikka artefaktit ovat havaittavissa ulkopuolisellekin, niitä voi olla silti vaikea tulkita. Toisella tasolla ovat omaksutut *arvot ja normit*. Näitä ovat ryhmässä hyväksi todetut käytänteet, jotka on testattu toimivaksi ja omaksuttu työhön. Myös testaamattomista käytänteistä ja arvoista voi tulla yhteisesti jaettuina ja ne voivat muuttua itsestänselvyyksiksi, jos yksilöt vahvistavat näitä jaettuina asioita ryhmän sisällä. Arvot ja normit ohjaavat yksilöiden toimintaa. Kolmas taso eli *pohjimmaiset perusolettamukset* ovat itsestänselvyyksiksi muuttuneita käsityksiä ja uskomuksia. Ne ovat tiedostamattomia, ja niiden alkuperää voi olla jopa mahdotonta selvittää. Perusolettamuksia on erityisen vaikeaa muuttaa, koska niitä pidetään itsestänselvyyksinä, kiistattomina. Ihmismieli kaipaa stabiiliutta ja perusolettamuksen kyseenalaistaminen aiheuttaa ahdistusta ja puolustuskannalle asettumista. Perusolettamukset ohjaavat toimintaa alitajuisesti ja kuuluvat näkymättömään kulttuuriin. (Schein, 2010, s. 23 – 28.) Parrila ja Fonsén (2016, s. 44) ovat kuvanneet organisaatiokulttuuria myös jäävuorena, jossa kulttuurissa näkyvä toiminta on vain jäävuoren huippu ja suurin osa on pinnan alla näkymättömissä. Heidän mallinsa mukaan myöskään kulttuuria ei voi muuttaa ainoastaan näkyviä asioita muuttamalla, vaan muutoksen tulee lähteä perustuksista eli pohjimmaisten perusolettamusten tasolta.

On huomattava, että kulttuurin näkyviin osiin kuuluu se, mitä kerromme tekevämme ja arvostavamme. Tähän kuuluvat esimerkiksi päiväkodin kotisivut ja muut dokumentit, jotka voivat

sisältää erilaisia korulauseita. Nämä korulauseet eivät kuitenkaan välttämättä näy käytännön työssä, mikä kertoo siitä, että ne eivät nouse pohjimmaisista perusolettamuksista. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 43 – 45.) Tällaisina irrallisina sopimuksina voivat näyttäytyä myös työyhteisön kulttuuriin liittyvät korulauseet esimerkiksi kaikkien arvostamisesta, jos niitä ei käydä läpi yhdessä ja pidetä huolta siitä, että nämä arvot muuttuvat perusoletuksiksi.

Organisaatiokulttuuri voi olla joko vahva tai heikko. *Vahvassa kulttuurissa* kulttuurin eri tasot tukevat toisiaan ja ihmiset toimivat johdonmukaisesti kulttuurin mukaan. Vahva kulttuuri auttaa ihmisiä käsittelemään organisaation sisäisiä ihmissuhteita ja jännitteitä sekä ohjaa organisaatiota kehittymään. *Heikossa kulttuurissa* kulttuurin eri tasot ovat heikkoja ja ristiriidassa keskenään, eivätkä organisaation jäsenet ole sitoutuneet niihin. Heikon kulttuurin seurauksena organisaatiossa ilmenee jännitteitä, saamattomuutta ja hämmennystä, eikä työyhteisö ole yhtenäinen. Vahva kulttuuri vaatii vahvaa johtamista, jotta kulttuurin merkitys organisaation toiminnan kannalta pysyy merkityksellisenä. (Harisalo, 2008, s. 270 – 271, 273.)

Organisaatioon voi muodostua myös alakulttuureja, joilla voi olla joko positiivinen tai negatiivinen vaikutus yhtenäiskulttuuriin. Ne voivat täydentää ja paikata organisaation kulttuuria. Toisaalta alakulttuurien olemassaolo voi aiheuttaa ymmärtämättömyyttä ja jännitteitä eri alakulttuurien välille, etenkin jos alakulttuureja on useita. Tämä johtaa organisaatiokulttuurin heikentymiseen. (Harisalo, 2008, s. 271.)

Harisalon (2008) mukaan kulttuuri on johtamisen tulosta. Kulttuurin kehitys on hidasta, eikä yksittäinen ihminen voi juurikaan muuttaa sitä. Kulttuurin muutos on kuitenkin mahdollista, joskin haastavaa ja aikaa vievää. Kulttuuri saa ihmiset tekemään töitä yhteisen päämäärän eteen, yhdistää heidät yhteisen kokemuksen kautta ja vahvistaa yhteisymmärrystä. (Harisalo, 2008, s. 273.) Jos kulttuurin tietyt osat eivät enää ole toiminnan kannalta relevantteja, johtajat voivat nopeuttaa kulttuurin muuttumista haluttuun suuntaan. Nämä muutosprosessit kuuluvat johtajuuden ytimeen. Näin ollen voidaan sanoa, että johtajuus ja toimintakulttuuri ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa. (Schein, 2010, s. 3.) Rutinoituneet toimintatavat tunnistamalla, kyseenalaistamalla ja omaa työtä refleктоimalla voidaan muokata toimintakulttuuria pedagogisempaan suuntaan (Fonsén & Parrila, 2016, s. 20).

Päiväkodin kulttuuri vaikuttaa yksilöiden asiantuntijuuden kehittymiseen. Yksikössä toteutettavien työnkuvien ja toimintamallien omaksumisella voi olla jopa suurempi merkitys, kuin koulutuksessa opituilla ideaalimalleilla, jolloin ne ovat olennainen perusta asiantuntijuuden synty-

miselle. Merkitykselliset tilanteet ovat läsnä oppimisessa ja merkitykset suuntaavatkin havaintoja, joita tilanteissa tehdään. Päiväkodin toimintakulttuurissa arvostetut käsitykset ja toimintatavat muodostuvat siellä työskenteleville henkilöille jollain tavoin merkittäväksi ja heijastuvat näin oppimiseen. (Karila, 1997, s. 140 – 141, 150.)

Päiväkotia pidetään yhteisöllisenä instituutiona, mutta niiden työkuulutuurit eivät välttämättä ole yhteisöllisiä. Esimerkiksi moniammatillisuus voi luoda tilanteen, jossa kasvattajatiimin jäsenet perustavat näkemyksensä erilaiseen käsitykseen kasvatuksesta. Työntekijät katsovat tilannetta eri kehysten kautta ja näin tulkitsevat tilanteita eri tavoin. (Karila, 2011, s. 81.)

2.2 Varhaiskasvatus on moniammatillista tiimityötä

Päiväkodissa tapahtuvasta varhaiskasvatuksesta puhutaan moniammatillisena tiimityönä. Työtiimissä on usein kahdesta kolmeen kasvatusvastuullista työntekijää, jotka toimivat lastenhoitajan ja lastentarhanopettajan nimikkeillä. Työntekijöiden koulutustausta voi olla hyvin moninainen. Tässä alaluvussa avaan moniammatillisen tiimityön käsitettä perehtymällä ensin tarkemmin tiimityöhön ja jatkamalla moniammatillisuuden käsitteeseen.

Tiimityön on nähty olevan paras tapa vastata laadukkaaseen varhaiskasvatukseen tarpeisiin. Tiimityön ydin on siinä, että kaikki tiimin jäsenet tekevät yhteistyötä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (Rodd, 2013, s. 145 – 146). Päiväkodissa työtiimit ovat pieniä, sillä ryhmissä on kahdesta kolmeen kasvatusvastuullista aikuista. Joissain tapauksissa aikuisia voi olla useampikin. Tiimityö on kehittyvä työmuoto, eikä toimivia tiimejä muodostu ilman, että kehitykseen käytetään aikaa ja voimavaroja. Mikkola ja Nivalainen (2009, s. 80) pitävät tiimin muodostumista prosessina, jota voidaan ohjata tietoisesti. Tiimin kehittyminen vaatii toimivia rakenteita ja työntekijöiden sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. Säännöllinen arviointi on tärkeää, jotta toimintatapojen tuloksellisuutta voidaan tarkastella. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 80.)

Parrila ja Fonsén (2016) ovat kuvanneet tiimin kehitysvaiheita viiden vaiheen kautta. *Työryhmässä* jokainen ryhmän jäsen tekee työtä oman näkemyksensä mukaisesti, eikä yhteisvastuullisuutta ole. *Näennäistiimissä* tiimi on jo löytänyt yhteisen päämäärän. Vanhoja toimintatapoja on kyseenalaistettu, mutta uutta ei vielä ole löydetty, eikä tiimissä olla kiinnostuttu yhteisistä toimintaperiaatteista. Tässä vaiheessa tiimin tehokkuus on matalampi kuin työryhmätasolla. *Potentiaalisessa tiimissä* tiimi pyrkii hyviin tuloksiin ja yhteisiä toimintatapoja sekä päämääriä

haetaan. *Todellisessa tiimissä* kaikki ovat sitoutuneita yhteiseen päämäärään ja toimintatapoihin, ja tiimin jäsenet jakavat työhön liittyviä käsityksiä. Tiimi on yhteisvastuullinen ja jokaisen taitoja osataan hyödyntää. *Korkeatasoinen tiimi* pyrkii jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen sekä arvioi toimintaansa laadukkaana toiminnan takaamiseksi. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 52 – 53.)

Moniammatillisuus on käsite, jonka voi ymmärtää monella eri tavalla. Varhaiskasvatuksen osalta voidaan puhua sisäisestä ja ulkoisesta moniammatillisuudesta. Sisäinen moniammatillisuus kuvastaa päiväkodin sisällä toimivien ammattiryhmien keskinäistä toimintaa perustehtävän parissa, jolloin valta ja tieto jaetaan työntekijöiden kesken. Tähän kuuluu esimerkiksi työskentely työtiimeissä. Ulkoisella moniammatillisuudella taas viitataan yhteistyöhön muiden ammattilaisten kanssa, jotka toimivat samojen perheiden kanssa. Näihin kuuluvat esimerkiksi sosiaalipuolen tai tuentarpeisen lapsen kanssa työskentelevät ammattilaiset. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 42, 75.) Moniammatillisuuden lisäksi kentällä näkee myös eri ammattisukupolvia eli eri aikoihin koulutautuneita ja työnsä aloittaneita varhaiskasvattajia, joilla on luonnollisesti erilaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä ja toimintakulttuurista. (Karila, 2013.) Tässä gradussa viitataan moniammatillisuudella päiväkodin sisäiseen moniammatillisuuteen.

Vähintään kolmasosan päiväkodin hoito- ja kasvatustehtävissä toimivasta henkilöstöstä tulee omata lastentarhanopettajan kelpoisuus ja muilla on oltava lähihoitajan kelpoisuus (Asetus lasten päivähoidosta 293/1973, 6§). Lastentarhanopettajana voi toimia henkilö, joka on suorittanut vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, sekä henkilö, joka on suorittanut sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinnon, sisällyttäen koulutukseen varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005, 7§). Lähihoitajana voi toimia henkilö, joka on suorittanut tehtävään soveltuvan sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon tai muun vastaavan tutkinnon (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005, 8§).

Moniammatillisuuteen kuuluu jaettu asiantuntijuus. Se tähtää erilaisten voimavarojen ja osaamisen jakamiseen siten, että saavutetaan yhdessä jotain, mitä yksittäinen työntekijä ei voi itse saavuttaa. Jokaisesta ammatista voidaan löytää ydinosaaminen, jota tarvitaan juuri sen ammatin työtehtävien hallitsemiseen. Se myös vaikuttaa näkökulmaan, joista asioita tarkastellaan. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 23 – 24.) Asiantuntijuuden kehittyminen alkaa koulutuksen alussa, mutta kehittyy pitkälti työelämässä. Asiantuntemuksen keskeisiä merkityksiä ovat ne,

jotka liittyvät päivähoiton ja varhaiskasvatuksen perustehtävien tulkintaan ja työn jakautumiseen eri ammattilaisten välillä. (Karila, 2008, s. 218.) Työyhteisön kulttuuri vaikuttaa asiantuntijuuden ilmenemiseen luomalla rajoituksia ja mahdollisuuksia kehittää asiantuntemusta (Karila, 1997, s. 137).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden odotukset on säädetty makrotasolla erilaisten lakien, koulutusten ja dokumenttien kautta. Arjen tasolla kunnat kuitenkin vastaavat, siitä miten asiantuntijuutta käytännössä painotetaan. Viimeisenä painotusten muodostumiseen vaikuttavat yksikkö ja yksilön oma ammatillisuuden kehittyminen työelämässä. Tämä johtaa siihen, että asiantuntijuus toteutuu hyvin moninaisilla tavoilla, ja asiantuntijuuden ydin jää hämäräksi. (Karila, 2008, s. 216.) Puroilan (2002, s. 106 – 109) tutkimuksessa kuvastui työtehtävien yhdenvertaisuuden ihannointi ja työvastuun määräytyminen työvuorojen mukaan. Samaisessa tutkimuksessa työnjako nähtiin lähinnä tasa-arvokysymyksenä, eikä ammattitaitoa ja asiantuntijuutta otettu huomioon.

Varhaiskasvatuksen kenttä on ollut muutosten kourissa jo pitkään ammattikuntien osalta. Eri-laiset muutokset muun muassa koulutuksissa, kelpoisuusehdoissa ja yhteiskunnallisissa näkemyksissä päiväkodin tehtävistä ylipäätään ovat tehneet varhaiskasvatuksen historiasta repaleisen (Kinos, 1997). Varhaiskasvattajien koulutus on muuttunut sisällöltään ajan saatossa huomattavasti. Tämän lisäksi on perustettu uusia koulutusohjelmia ja laajennettu koulutustaustojen kirjoa, joilla saa kelpoisuuden toimia päiväkodin kasvatustehtävissä. (Karila, 2008, s. 217.) Osaa näistä koulutuksista ei ole enää edes olemassa. Näin ollen varhaiskasvatuksen päiväkotikentällä toimii moniammatillinen joukko kasvattajia, joilla on sisällöltään huomattavan erilainen koulutustausta ja heidän ammatillisuutensa on eri tavoin painottunutta. Tämän on nähty heijastuvan epävarmuutena omista vahvuuksista ja työtehtävistä. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 41.)

Moniammatillisesta tiimityöstä on muotoutunut vallitseva päiväkotityön organisointitapa. Jotta moniammatillista tiimityötä voidaan kutsua laadukkaaksi, tarvitaan tiimissä säännöllisiä keskusteluja ja merkitysneuvotteluja. Näiden keskustelujen mahdollistamiseksi on luotu erilaisia käytäntöjä kuten viikoittainen tiimipalaveri. Näiden käytänteiden toteutuminen on kuitenkin hyvin vaihtelevaa ja joissain tiimeissä aikaa keskustelulle ei tunnu löytyvän. (Nummenmaa & Karila, 2011, s. 82.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, s. 17) päiväkodin henkilöstön moniammatillisuutta pidetään laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavarana, kun työnjako toteutuu tarkoituksenmukaisella tavalla. Tätä tukee myös Readin ja Reesin (2008) ajatus siitä, että ammatillinen ja yksilöllinen osaaminen lukeutuvat tiimin vahvuuksiin, jos ne tunnustetaan ja osataan ottaa tarkoituksenmukaisesti käyttöön. Tiimin asiantuntijuuden hyödyntämisessä painottuu myös se, että jokaisen on tiedostettava oma roolinsa suhteessa toisten rooleihin ja tiedettävä toisten vastualueet. (Read & Rees, 2008, s. 49 – 50.) Moniammatillisuus varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ovat kuitenkin olleet monitulkintaisia ja muuttuneet kuluneina vuosikymmeninä (Karila, 1997; Karila, 2008; Kinos, 1997). Pitkään pinnalla ollut moniammatillisuuden tulkinta *kaikki tekee kaikkea* -mallina voi heikentää varhaiskasvatustyön laatua. Moniammatillinen tiimi nähdään usein automaattisesti työtä rikastavana toimintamuotona. Kaikki tekee kaikkea -mallin yhdenmukaisuuden periaate kuitenkin estää erilaisen osaamisen esille tuomista ja toisaalta vaatii tekemään sellaisia työtehtäviä, joihin ei ole koulutusta. Tällä on väijäämättä vaikutusta myös varhaiskasvatuksen laatuun. (Karila & Kupila, 2010, s. 68.) On hyvä muistaa, että moniammatillinen tiimi koostuu eri ammattien edustajista, mutta he ovat myös yksilöitä, jotka tulkitsevat ammattiaan omalla tavallaan (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 59).

Moniammatillisen tiimin työskentely ei toteuta automaattisesti moniammatillista osaamista, mutta tällainen tiimi mahdollistaa moniammatillisen toiminnan kehittämisen. Tässä kehittämissuhteessä tarvitaan yhteistyötä ja sitoutumista koko työtiimiltä. Yhteistyö on keskeisessä asemassa moniammatillisessa yhteistyössä, mutta se ei yksinään luo moniammatillista osaamista. Yhteistyöhön liittyvät taidot ovat edellytyksenä moniammatilliselle osaamiselle, mutta avaimena ovat kuitenkin jaettu tulkinta toiminnan tavoitteista, osaamisen analysointi yhteinen suunnittelu ja osaamisen johtaminen. On tärkeää, että työntekijät näkevät ja tunnustavat yhteisön yhteiset osaamishaasteet ja osaamisen kentän eli mitä kaikkea osaamista työyhteisössä on. Työyhteisön tulkinta varhaiskasvatuksen perustehtävästä, toiminnan tavoitteista, arvoista ja ihmiskäsityksestä ovat elintärkeitä moniammatillisen toiminnan kehittämisessä. Tavoitteena on, että tiimissä opitaan puhumaan yhteisellä kielellä, jakamaan tietoa ja osaamista sekä luomaan uutta tietoa ja osaamista yhdessä. Näin tiimin osaaminen voidaan hyödyntää koordinoitusti. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 103 – 105, 147.)

Lastentarhanopettajalla on päiväkodin työtiimissä pedagoginen vastuu, johon kuuluu työtiimin pedagoginen johtaminen. Monet lastentarhanopettajat ovat kuitenkin tottuneet kaikki tekee kaikkea -malliin, eivätkä näin osaa ottaa tiimissä pedagogisen johtajan asemaa vastuulleen. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 53.) Työtiimin pedagogiseen johtajuuteen kuuluu vastuu käsitellä

tiimin kasvatustoiminnan kannalta merkityksellisiä asioita esimerkiksi tiimipalavereissa (Karila, 2011, s. 86). Uudessa varhaiskasvatuslaissa on säädetty, että lastentarhanopettaja vastaa lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta ja toteutumisen arvioinnista (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 7a§). Lastentarhanopettaja on siis vastuussa siitä, että ryhmän jokaisen lapsen kohdalla toteutuu yksilöiden tarpeisiin perustuva suunnitelmallinen ja tavoitteellinen varhaiskasvatuksen kokonaisuus. Kirjallisuudessa ja yleisessä keskustelussa keskitytään usein juuri lastentarhanopettajan vastuisiin ja työnkuvaan. Sen sijaan lähihoitajien työnkuvasta ei juurikaan puhuta.

Moniammatillisen työtiimin haasteisiin liittyvä oman ammattikunnan ja asiantuntijuuden puolustaminen voi johtaa reviiritaisteluihin, jos tällaista ei estetä työkuulttuurissa. Tämä estää moniammatillisuuden hyödyntämistä ja aiheuttaa ongelmia työssä jaksamisessa ja työmotivaatiossa. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 41.) Kinos (1997, s. 265) on spekuloinut, että päiväkotikentän puolustamisesta voi tulla ammattiryhmiä yhdistävä tekijä. Näin kävikin esimerkiksi vuonna 2015, kun varhaiskasvattajat järjestäytyivät vastustamaan varhaiskasvatuksen leikkauksia *Vain kaksi kättä*-kansalaisaloitteella ja mielenilmauksella.

Moniammatillisen toiminnan kehittäminen vaatii muutosta toimintakulttuurissa. Tähän tarvitaan aikaisempien käytäntöjen ja rajojen tutkimista ja rikkomista. Moniammatillisen työkuulttuurin edellytyksenä on yhteisen tulkinnan muodostaminen perustehtävästä ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 82, 146.)

2.3 Työhyvinvointi varhaiskasvatuksessa

Päiväkodin henkilöstön työhyvinvointi on merkittävä osa varhaiskasvatuksen laatua. Työhyvinvointi luo hyvää ja innostavaa ilmapiiriä, joka on oleellinen tekijä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiselle. Työssä viihtyminen ja työhyvinvointi saavat työntekijät tekemään työnsä mahdollisimman hyvin, mikä edistää laatua. (Hujala & Fonsén, 2009, s. 6.) Tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota työhyvinvointiin varhaiskasvatuksen kentällä. Työhyvinvointi on käsitteenä hyvin laaja pitäen sisällään erilaisia näkökulmia työn kuormittavuudesta, voimavaroista, niihin vaikuttavista tekijöistä sekä niiden vaikutuksista työhön ja yksilöön. Työhyvinvoinnista on tehty lukuisia malleja ja sitä on tutkittu eri tieteenaloilla. Tässä tutkimuksessa keskityn työhyvinvoinnin tarkasteluun perinteisestä kuormittavuuden näkökulmasta, koska tutkimukseni analyysissä painottuvat kuormittavat tekijät. Tuon kuitenkin esiin myös uudempaa näkökulmaa työhyvinvoinnista työn imun kautta.

Työterveyslaitos on määritellyt työhyvinvoinnin turvallisiksi, terveelliseksi ja tuottavaksi työksi, jota tehdään ammattitaitoisen henkilöstön ja työyhteisön toimesta hyvin johdetussa organisaatiossa. Työ koetaan mielekkääksi ja palkitsevaksi. Työ myös tukee työntekijöiden kokemaa elämänhallintaa. (Työterveyslaitos, n.d.) Psykologinen työhyvinvointi on subjektiivinen kokemus, joka ilmenee yksilön kykynä kohdata työpaikan asettamat vaatimukset (Viitala, Tanskanen & Sääntti, 2015, s. 608). Hyvinvoinnin kokemus koostuu sosiaalisesta, tunneperäisestä ja psyykkisestä ulottuvuudesta (Warr, 1990), jolloin sitä ei voida pitää ainoastaan terveyden kokemuksena. Työhyvinvoinnin keskiössä on positiivinen tunne työstä, mihin liittyy vahvasti itselleen sopivan työn löytäminen ja omien vahvuuksien hyödyntäminen työssä (Ylitapio-Mäntylä, Uusiautti & Määttä, 2012, s. 461).

Työhyvinvointia on tutkittu noin sadan vuoden ajan. Tänä aikana tutkimuksen painopisteet ovat muuttuneet huomattavasti ja käsitys työhyvinvoinnista on laajentunut. Aluksi tutkittiin yksilön fysiologisia reaktioita, joista siirryttiin psykologisiin ja käytöksellisiin näkökulmiin. Tässä vaiheessa puhuttiin työsuojelusta. Myöhemmin siirryttiin tarkastelemaan yksilön sijaan työympäristöä ja työolosuhteita, jolloin painopiste oli työn kuormittavuudessa ja yksilön kyvyssä vastata siihen. Yksilön näkökulmasta on siirrytty ryhmän näkökulmaan ja hyvinvointia parannetaan myös organisaatiota kehittämällä. (Manka & Manka, 2016.) Työhyvinvointia on tutkittu pitkälti negatiivisen työhyvinvoinnin, eli työn kuormittavuuden, näkökulmasta. Nämä työhyvinvointia heikentävät tekijät on hyvä tunnistaa ja niistä ollaankin saatu paljon tärkeää tutkimustietoa. Sen sijaan työhyvinvoinnin positiivinen näkökulma, eli voimavarojen huomioiminen, on ollut vähemmän tutkittua, jolloin työhyvinvoinnin kokonaiskuva on jäänyt suppeaksi. Yhtenä syynä tutkimuksen negatiivispainotteiselle tutkimukselle voi olla se, että positiivisen työhyvinvoinnin tutkimiseen ei ole ollut käsitteitä ja menetelmiä. (Hakanen, 2004, s. 27, 227 – 228.)

Viime aikoina työhyvinvointia on alettu tutkia enemmän myös positiivisen psykologian näkökulmasta. *Työn imu* kuvastaa tätä positiivista näkökulmaa. Työn imu koostuu kolmesta työuupumukselle vastakkaisista piirteistä, jotka ovat tarmokkuus (vigour), omistautuminen (dedication) ja uppoutuminen (absorption). Tarmokkuus näkyy energisyytenä ja haluna ponnistella työn eteen haastavillakin hetkillä. Omistautuminen kuvastaa työhön sitoutumista, työn merkitykselliseksi kokemista ja arvostuksen kokemista. Uppoutuminen merkitsee työhön keskittymistä ja kuvastaa työstä nauttimista. (Bakker, Schaufeli, Leiter et al., 2008, s. 188.) Työn imu näyttäisi syntyvän työssä, jossa työntekijä voi käyttää omaa osaamistaan itsenäisesti ja kehittää itseään, saa positiivista palautetta ja saa tukea työyhteisöltä. Johtajien tulisi keskittyä työntekijöiden vahvuuksiin parantaakseen työn imua. (Schaufeli, 2012, s. 5 – 6.)

Työuupumukselle (burnout) ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää. Työuupumukseen voi kuitenkin liittää kolme erityispiirrettä: väsymys, kyynistyneisyys ja alentunut ammatillinen itsetunto (Schaufeli & Bakker, 2004, s. 294). Demerouti, Bakker, Nachreiner ja Schaufeli (2001) ovat kehittäneet työuupumukseen liittyvän työn vaatimukset - työn voimavarat -mallin. Se ottaa huomioon sekä työn kuormittavat tekijät että voimavarat. Työtä kuormittavia tekijöitä ovat ne fyysiset, sosiaaliset tai organisationaaliset näkökulmat työstä, jotka vaativat jatkuvaa fyysistä tai henkistä ponnistelua ja jotka näin ollen nähdään kuluttavana. Työn voimavarat, resurssit, sitä vastoin auttavat jaksamaan kuluttavaa työtaakkaa. Työn voimavaroja ovat ne fyysiset, henkiset, sosiaaliset ja organisationaaliset näkökannat työstä, jotka toimivat tarkoituksenmukaisesti työn tavoitteiden saavuttamisessa, vähentävät työn kuormittavuutta tai edistävät henkilökoh- taista kehitystä ja oppimista. Tutkimuksessa tunnistettiin, että korkeat työn vaatimukset eli työn kuormittavuus on ensisijaisesti yhteydessä työhön väsymiseen, kun taas työn voimavarojen vä- häisyys aiheuttaa työhön sitoutumattomuutta. Kun nämä tekijät esiintyvät samaan aikaan, alkaa esiintyä työuupumusta. (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001.) Työuupumuksen on tutkittu vaikuttavan terveyteen heikentävästi (Schaufeli & Bakker, 2004). Voidaan siis to- deta, että työolosuhteilla on merkittävä vaikutus työhyvinvoinnille. Työhön väsymisen ja sitou- tumattomuuden vähentämisen kannalta on oleellista käyttää aikaa työn suunnitteluun siten, että työn vaatimukset ja resurssit, kuormittavuus ja voimavarat kohtaavat.

Työhyvinvoinnin ylläpitäminen on koko organisaation vastuulla. Se on osa arkea, eikä vain yksittäisiä tapahtumia silloin tällöin. (Työterveyslaitos, n.d.) Viitala, Tanskanen ja Sääntti (2015) ovat tutkineet työilmapiirin vaikutusta työhyvinvointiin. Organisaation ilmapiirillä näytti ole- van yhteys stressiin ja kyynisyyteen, jotka liittyvät työuupumukseen. Sen sijaan sillä ei ollut tutkimuksen mukaan yhteyttä työn imuun. Heikon työilmapiirin yksiköissä työhyvinvointi ha- vaittiin huomattavasti alhaisemmaksi kuin positiivisissa työyhteisöissä. Lisäksi erittäin hyvä työilmapiiri näytti vaikuttavan työhyvinvointiin vahvemmin kuin huonompi työilmapiiri. (Vii- tala, Tanskanen & Sääntti, 2015.)

Fonsén ja Parrila (2016) pitävät hyvinvoivaa henkilöstöä varhaiskasvatuksen tärkeimpänä voi- mavarana. Ammattitaitoinen ja yhteen hiileen puhaltava henkilöstö tuottaa hyvinvointia lap- selle ja toimii samalla heille esimerkkinä. Työyhteisön hyvinvointiin tarvitaan riittävästi resurs- seja, jotta työhyvinvointia voidaan ylläpitää. Ilman resursseja yhteisö uupuu, jolloin myös var- haiskasvatuksen laatu heikkenee. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 21 – 22.) Viitala, Tanskanen ja Sääntti (2015) tuovat esille huolensa siitä, että organisaatioiden työhyvinvointia kehitettäessä

huomioidaan lähinnä fyysinen hyvinvointi ja yksilöiden hyvinvointi. Heidän mukaansa työyhteisön ilmapiirin kehittäminen tulisi nähdä yhtä tärkeänä osana organisaation hyvinvoinnin kehittämistä.

2.4 Päiväkodin johtaja ihmisten johtajana

Tässä alaluvussa keskityn kuvaamaan johtajuutta oman graduni kannalta keskeisiltä osilta. Tämä käsittää johtajuuden varhaiskasvatuksen kontekstissa ja etenkin henkilöstön johtamisen.

Johtajuus voidaan jakaa karkeasti kahteen käsitteeseen: *management* eli asioiden johtaminen ja *leadership* eli ihmisten johtaminen (Syväjärvi ja Vakkala, 2012). Hujala, Heikka ja Halttunen (2011) kytkevät leadership-johtamiseen myös muutosjohtamisen ja perustyön kehittämisen, koska nämä liittyvät vahvasti työntekijöiden johtamiseen. Yksinkertaisimmillaan ihmisten johtaminen nähdään työyhteisöön vaikuttamisena yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Johtajan rooli on siis ihmisorientoitunut ja siinä tarvitaan kykyä luoda työympäristö, jossa arvostetaan sitoutumista, haasteita ja kehitystä, sekä huomataan jokaisen vahvuudet ja kannustetaan käyttämään niitä parhaalla mahdollisella tavalla. Ihmisten johtamisessa on tähdellistä työyhteisön voimaannuttava ja kehittävä ote. (Rodd, 2013, s. 12, 19.) Johtajan työn keskeisenä ajatuksena on varhaiskasvatuksen perustehtävän laadukkaasta toteutumisesta huolehtiminen. Haasteena on perustehtävän kirkastaminen työyhteisössä ja yhteisen vision luominen, jonka työyhteisö sisäistää ja johon he myös sitoutuvat. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, s. 289.)

Varhaiskasvatuksen kentällä ei Roddin (2013) mukaan vielä ymmärretä leadership-johtamisen ja management-johtamisen eroja, ja johtaminen keskittyy käytännössä lähinnä management-johtamiseen. Arjen tasolla tämä tarkoittaa suunnittelua, organisointia, koordinoitua tarkkailua ja arjen hallintaa, eli sulavaa päiväkodin päivittäisten rutiinien ylläpitämistä. Eteenpäin tähtäävä ja kehittävä johtaminen jää usein vähemmälle. (Rodd, 2013, s. 19 – 20.)

Halttusen (2009) tutkimuksessa henkilöstö koki, että hallinnolliset työt vievät johtajalta eniten aikaa. Henkilöstö odotti johtajalta enemmän läsnäoloa lapsiryhmissä, jotta johtaja näkisi ja ymmärtäisi ryhmän arkea. Kuitenkin henkilöstö näki johtajan tehtäväalueiden tärkeimpinä kohtina nimenomaan hallinnollisen johtamisen ja henkilöstön hyvinvoinnin huomioimisen. (Halttunen, 2009, s. 153.) Myös Heikan ja Hujalan (2013) tutkimuksessa johtajan työaika näytti menevän paljolti hallinnollisiin tehtäviin. Kyseisessä tutkimuksessa henkilöstö kuitenkin korosti pedagogisen johtajuuden tärkeyttä ja johtajan läsnäoloa. Varhaiskasvatuksen kenttä ja näin ollen myös päiväkodin johtajuus ovat kokeneet paljon muutoksia useiden viime vuosien aikana. Muutosten seurauksena johtajat itse toivovat muun muassa toimenkuvien selkeyttämistä, lisäresursseja, lisäkoulutusta ja toimistoapua muuttuneeseen työnkuvaansa. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, s. 298.)

Johtajalla on valtava vaikutus työyhteisön kulttuurin syntymiseen ja kehittymiseen. Kulttuurin syvät perusoletukset ovat usein lähtöisin alkuperäisen johtajan arvoista ja uskomuksista, joilla ryhmä on saatu toimimaan. Johtajan on välttämätöntä ymmärtää työpaikan kulttuuria, jotta johtaminen etenkin muutostilanteissa onnistuu. Johtajan vastuulla on käsitellä ahdistusta, joka purkaantuu, kun perusoletuksia aletaan muuttaa. Ellei johtaja ole tietoinen työpaikan kulttuurista, kulttuuri ottaa yllöksen johtajasta. (Schein, 2010, s. 22, 33).

Johtajuus on huomioitu myös varhaiskasvatuksen perusteissa (2016). Se säätelee johtajan tehtäväksi luoda edellytykset toimintakulttuurin kehittämiseksi ja arvioinnille niissä yksiköissä, joissa johtaja toimii. Johtaja luo rakenteet ammatillisiin keskusteluihin ja edistää näin osallistavaa toimintakulttuuria. Johtaja myös sitouttaa työyhteisön kehittämään toimintakulttuuria ja innostaa työyhteisöä oppimisen ja kehittymisen kulttuuriin, jossa osaamista myös jaetaan. Tavoitteena on yhteisen toiminta-ajatuksen ja tavoitteiden näkyväksi tekeminen sekä niiden havainnointi ja arviointi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 28 – 29.)

Johtajuuteen kuuluu henkilöstön sitouttaminen varhaiskasvatuksen laadun ylläpitoon ja kehittämiseen (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen, 1999, s. 118). Varhaiskasvatuksen laatu muodostuu tiimityöllä (Rodd, 2013, s. 145), minkä vuoksi tiimien johtaminen on tänä päivänä johtamisen ydintä (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 146; Rodd, 2013, s. 102 – 103). Myös henkilöstön osaamisen ja hyvinvoinnin johtaminen ovat merkityksellisiä asioita laadukkaan pedagogiikan takaamiseksi. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 22.)

Johtajuuden toteuttaminen on kiinni johtajasta itsestään ja hänen näkemyksestään organisaation tarpeista. Huolimatta siitä, mihin suuntaan johtaja päättää viedä työyhteisöä, tuloksetkaaseen johtamiseen tarvitaan intoa, motivaatiota, päättäväisyyttä, eli toisin sanoen uskoa ajamaansa asiaan. Johtaja auttaa työyhteisöä kehittymään ja muuttamaan. (Rodd, 2013, s. 12.)

3 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lastentarhanopettajat käsittävät konfliktit työtiimeissä. Tutkimuksella pyrin ymmärtämään laajemmin työtiimin konfliktien yhteyden varhaiskasvatustyöhön ja henkilöstöön. Tutkimuksen myötä herättelen itseäni ja lukijoita pohtimaan työtiimien konflikteja ilmiönä ja pyrin laajentamaan näkökulmaa, jolla konflikteja tarkastellaan. Kun ilmiötä ymmärtää paremmin, siihen on myös paremmat vaikutusmahdollisuudet. Omalta osaltani tavoitteena on tutkimuksen pohjalta ja ymmärryksen kasvaessa saada keinoja ehkäistä suurempien konfliktien muodostumista sekä kykyä suhtautua niihin ja käsitellä niitä rakentavasti. Tutkimuskysymykseni on:

Miten lastentarhanopettajat käsittävät konfliktit työtiimeissä?

Fenomenografisessa tutkimuksessa on Ahosen (1994) mukaan tärkeää tiedostaa omat lähtökohdansa, jotka vaikuttavat vääjäämättä tutkimukseen. Niikko (2003, s. 35) puhuu ennako-oletusten sulkeistamisesta, eli omien uskomusten ja henkilökohtaisten tietojen, aikaisempien teorioiden, tutkimusten ja tulkintojen poissulkemisesta. Näin tutkija voi ikään kuin tutkia aineistoa ja ilmiötä puhtaalta pöydältä. Pyrin tekemään tätä koko tutkielmani ajan, enkä ainoastaan analyysivaiheessa. Koska tutkimusidea on noussut omista lähtökohdistani, on erityisen tärkeää tiedostaa tutkimukseen liittyvät ennako-oletukset. Näitä ovat etenkin moniammatillisuuteen, työkuviin ja toimintatapoihin liittyvät haasteet ja haastavat persoonat. Olen kuitenkin yrittänyt luoda kysymyksiä, jotka antavat mahdollisuuden kertoa laajasti kaikenlaisista konfliktitilanteista.

Tutkimuskysymyksen tarkoituksena on ohjata tutkimukseni suunnittelua ja toteutusta läpi koko prosessin. Se on pohjana tutkimusaineiston keruussa, ja tarkastelen sen kautta teoriataustaa ja tutkimusaineistoa. Lähestyn tutkimustani empiirinen aineisto edellä. Teoriataustan olen kerännyt aineiston ja tutkimustehtävän pohjalta tähän tutkimukseen soveltuvaksi.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa avaan tutkimukseni etenemistä kirjoittamalla tarkemmin valitsemistani tutkimusmenetelmistä, lähestymistavasta, tutkimusmetodeista, aineiston hankinnasta ja analyysivaiheesta. Tutkimus on jatkuvaa valintojen tekemistä ja tarkoitukseni on myös perustella tekemiäni valintoja alaluvuissa.

4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan sosiaalisia todellisuuden ilmiöitä, mitä omakin tutkimukseni tutkii. Nämä ilmiöt ovat paikallisia ja historiallisesti muuttuvia. Laadullinen, eli kvalitatiivinen tai ”pehmeä”, tutkimus ymmärretään usein tutkimuksen aineiston ja analyysin ei-numeerisen muodon mukaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 11, 13). Kun kvantitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on määrällinen ja tilastollinen tarkkuus, kvalitatiivinen tutkimus tuo esiin asioiden laatua ja merkityksiä. Kvalitatiivinen tutkimus on siis kiinnostunut todellisen elämän kuvaamisesta kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, s. 151 – 152.) Alasuutarin (2011, s. 180) mukaan kvalitatiivisella tutkimuksella saadaan syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa, kun taas kvantitatiiviset menetelmät antavat luotettavaa, mutta pinnallista tutkimustietoa. Laadullista tutkimusta verrataan muutenkin paljolti suhteessa määrälliseen tutkimukseen ja muodostetaan kahtiajako, vaikka todellisuudessa useat tutkimukset käyttävät molempia tutkimusmenetelmiä sekaisin (Alasuutari, 2011, s. 26). Etenkin tutkimuksen hyvyteen tai huonouteen perustuvan kahtiajaon ja vastakkainasettelun sijaan on oleellisempaa keskittyä tutkimuksen tekoon juuri siihen tutkimukseen soveltuvilla menetelmillä, sillä menetelmät toimivat lähinnä työkaluina tutkimuksen toteutuksessa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 12). Perehdyn seuraavaksi tarkemmin näihin menetelmiin ja periaatteisiin, jotka yhdistetään laadulliseen tutkimukseen.

Laadullisen tutkimuksen aineisto on yksinkertaisimmillaan tekstiä, jota voi olla esimerkiksi haastattelu, päiväkirja ja kirjeet. Aineisto voi olla myös kuvallista tai äänimateriaalia. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 13.) Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan tässäkin tutkimuksessa on pieni otanta, jota analysoidaan perusteellisesti. Tieteellisyyden peruste ei ole aineiston määrä vaan laatu. Tämän vuoksi usein käytetään *harkinnanvaraista otantaa* eli tutkimusjoukon kriteerit rajataan tutkimuksen kannalta toimiviksi ja tästä joukosta valitaan näyte. Näiltä henkilöiltä voidaan olettaa saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta, 1998,

s. 15; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 86.) Harkinnanvarainen otanta on keskiössä tässäkin tutkimuksessa. Lastentarhanopettajat, jotka ovat tämän tutkimuksen kohderyhmä, toimivat päiväkotikontekstissa ja heillä on omakohtaista kokemusta tiimissä työskentelystä ja tiimissä tapahtuvista konflikteista. Alasuutari (2011) jakaa aineiston analyysin kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Pelkistämässä aineistoa tarkastellessa huomioidaan vain tutkimuksen kannalta olennaiset asiat ja tämän jälkeen havainnoista tehdään pienempi havaintojen joukko etsimällä niille yhteisiä tekijöitä (piirre tai sääntö). Arvoituksen ratkaisemista voidaan kutsua tutummalla termillä tulkinnaksi, jolloin aineistosta ja teoriasta saatujen tietojen pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari, 2011, s. 32, 35.)

Tutkijan asema on laadullisessa tutkimuksessa hieman vapaampi kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tämä on mahdollistanut tutkimuksen joustavan suunnittelun ja toteutuksen, ja olen voinut kokeilla erilaisten ratkaisujen toimivuutta tämän tutkimuksen kannalta. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi olen pyrkinyt kertomaan näistä valinnoista ja perustelemaan niiden käyttöä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 16 – 17.)

Olen pyrkinyt tutkimuksessani objektiivisuuteen, mikä viittaa laadullisessa tutkimuksessa siihen, että tutkija ei sekoita omia asenteitaan ja uskomuksiaan tutkittavaan kohteeseen. Myöskään mitään tutkimukseen liittyvää olennaista asiaa ei tule pitää itsestäänselvyytenä. Saavuttaakseen objektiivisuuden, tulee tutkijan tunnistaa oma subjektiivisuutensa. Myös hypoteesittomuus on eräs laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei tutkijalla ole lopullisia ennako-oletuksia tutkimuksen tuloksesta tai tutkimuskohteesta, jotka vaikuttaisivat tutkimukseen rajaavasti. On siis ymmärrettävä, että aiemmat kokemuksemme vaikuttavat vääjäämättä havaintoihimme, mutta olen pyrkinyt tiedostamaan ne, jotta ne eivät ohjaa tutkimusta. Näin tutkimuksessa mahdollistuu myös uusien näkökulmien ilmeneminen. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14 – 16.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan näkökulmaa pidetään tärkeänä. Olennaista on pyrkiä säilyttämään tutkittava ilmiö sellaisenaan, jotta voidaan puhua tutkittavien näkökulmaan pyrkimisestä. Olen kiinnittänyt huomiota muun muassa tutkimuskysymysten muodostamiseen, jotta tutkittavat voivat tuoda oman näkökulmansa esille mahdollisimman vapaasti. Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijan tulkinta on mukana tutkimusprosessissa ja se jatkuu läpi tutkimusvaiheiden. Näin myös tutkimuksen vaiheet kietoutuvat yhteen, eikä niitä ole aina yksinkertaista

erottaa toisistaan. Esimerkiksi tutkimussuunnitelmaan ja tutkimusongelmaan voidaan tehdä muutoksia, vaikka tutkimus olisi edennyt pitkälle. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 13 – 14.)

Laadullista tutkimusta on kritisoitu siitä, että ne eivät ole yleistettävissä laajemmin muihin tapauksiin. Yksi laadullisen tutkimuksen piirteitä on kuitenkin tutkia myös esimerkiksi yksittäisiä tapauksia ja kulttuurisesti muuttuvia ilmiöitä, jolloin yleistettävyyttä ei voida vaatia. Tarkoituksena on pikemminkin selittää ilmiötä ja tuoda siitä esiin uusia näkökulmia, kuin todistaa ilmiön olemassaolo. (Alasuutari, 2011, s. 183 – 184.)

4.2 Fenomenografia tutkii käsitysten kirjoja

Fenomenografian isänä pidetään ruotsalaista Martonia, jonka tutkimukset käsitelivät tiedonmuodostusta eri tieteenaloilla ja yliopisto-opiskelijoiden oppimiskäsityksiä. Tämän jälkeen fenomenografinen tutkimus on kohdentunut etenkin erilaisiin kasvatukseen ja koulutuksen ilmiöihin ja tästä tutkimus on kehittynyt myös teoreettisempaan suuntaan. Fenomenografia onkin erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa suosittu lähestymistapa. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162 – 163.)

Fenomenografiassa puhutaan *elämismaailmasta*, johon vaikuttavat yksilön muodostamat käsitykset ja aiemmat kokemukset. Se on yksilön subjektiivinen tapa nähdä ja kokea ympäröivä maailma, todellisuus. Elämismaailma vaikuttaa vastavuoroisesti tapaan kokea ja ymmärtää asioita. (Niikko, 2003, 18.) Ashworthin ja Lucasin (1998) mukaan fenomenografiassa on ensisijaisen tärkeää ymmärtää tutkimukseen osallistuvien käsitykset ja kokemukset heidän elämismaailmansa kautta, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana, eikä tutkijan satunnaisena tai omavaltaisena tulkintana.

Fenomenografia tutkii erilaisia ilmiöitä ihmisten käsitysten kirjoja kautta. Sen tavoitteena on siis kuvata ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ja käsitysten suhteita toisiinsa. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163.) Fenomenografian mukaan on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, josta yksilöt muodostavat erilaisia käsityksiä, pohjautuen heidän omaan kokemukseensa ja ymmärrykseensä. Ihmisen henkilökohtainen käsitys totuudesta on aina kokemusten ja tulkintojen sävyttämää, jolloin absoluuttista totuutta ei kyetä saavuttamaan. Ilmiön olemusta ja merkityksiä voidaan tutkia ihmisten muodostamien käsitysten kautta. Jokainen käsitys ja kokemus kertovat

ilmiöstä jotain. (Niikko, 2003, s. 14 – 15.) Näin ollen jokaisen yksilön käsitykset, myös harvinaiset, ovat tärkeitä fenomenografisen tutkimuksen kannalta. Omassa tutkimuksessani tutkin haastavaa työtiimiä ilmiönä, josta yksilöillä on erilaisia käsityksiä.

Fenomenografiassa *käsityksellä* tarkoitetaan syvempää ymmärrystä tai näkemystä jostakin asiasta. Pelkkää mielipidettä ei näin ollen voida pitää käsityksenä. Käsityksiä pidetään merkityksenantoprosesseina, joiden avulla ihminen liittyy itsensä ympäröivään maailmaan. Kielen avulla muodostamme käsityksiä ja ilmaisemme niitä muille. *Kokemukset* toimivat perustana käsitysten muodostumiselle. Kokemukset kuvaavat yksilön sisäistä vuorovaikutussuhdetta yksilön ja todellisuuden välillä. Yksinkertaistettuna kokemus on yksilön tapa kokea tietty ilmiö ja käsitykset heijastavatkin yksilön kokemuksia. Yhteisöissä on useita yksilöitä kokijoina, jolloin yhteisön käsityksiä tarkastellessa voidaan nähdä myös yhteisölle ominaiset piirteet. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164; Niikko, 2003, s. 18, 25 – 26.)

Fenomenografiassa tutkitaan toisen ihmisen tapaa kokea tai käsittää asia. Tätä kutsutaan myös *toisen asteen näkökulmaksi*. Vertailun vuoksi ensimmäisen asteen näkökulmassa keskitytään kuvaamaan todellisuutta, joka näyttäytyy tutkijan oman kokemuksen kautta. (Niikko, 2003, s. 24 – 25.) Voidaan siis sanoa, että ensimmäisen asteen näkökulma perustuu omiin havaintoihin ja toisen asteen näkökulma toisten käsityksiin (Uljens, 1989, s. 13). Toisen asteen näkökulman tutkiminen perustuu ajatukseen siitä, että kohteesta voidaan muodostaa erilaisia käsityksiä ja erilaisia merkittäviä ajattelutapoja voidaan systematisoida (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165). Toisen asteen näkökulmaa perustellaan sillä, että todellisuus ilmenee tutkittaville kokemusten ja käsitysten kautta. Ihmiset kokevat ja käsittävät asioita monin eri tavoin, joten on oleellista tutkia käsitysten varianssia. Kuten aiemmin on todettu, fenomenografiassa todellisuutta tutkitaan kokemusten kautta. Näin ollen, useita ihmisiä tutkimalla saadaan todellisuudesta tietää enemmän. (Niikko, 2003, s. 15, 24 – 25.) Tämä viittaa myös siihen, että toisen asteen näkökulman mukaan todellisuus on sosiaalisesti ja konstruktivistisesti rakentunut. Huusko ja Paloniemi (2006, s. 165) korostavat, että fenomenografiassa kuvataan erilaisia käsityksiä todellisuuden ilmiöistä, eikä tehdä todellisuutta koskevia väitelauseita.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa etsitään ajattelutapoja, jotka ovat jaettuina tietyssä ryhmässä sekä sosiaalisesti merkittäviä. Pyrkimyksenä ei ole kuvata yksilöiden käsityksiä, vaan käsitysten kirjoa tietyssä ryhmässä. Kuten Marton (1981) itse asian käsitti, fenomenografisessa ajattelutavassa ei olla kiinnostuttu yksilöistä, jotka käsitteellistävät kokemuksiaan, vaan käsitysten sisältö ja niiden suhde toisiinsa ovat kiinnostuksen

kohteena. Lähtökohtana fenomenografiselle ajattelulle on se, että voidaan muodostaa olettamus tietyssä yhteisössä esiintyvistä käsitysten joukosta. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165.)

Ahosen (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus alkaa siitä, kun tutkija kiinnittää huomiota asiaan, joka voidaan käsittää monella tavalla. Tämän jälkeen tutkija hakee asiasta teoreettista tietoa ja jäsentää siihen liittyvät näkökohdat. Seuraavaksi alkaa empiirinen osuus, jossa tutkija haastattelee henkilöitä ja saa tätä kautta asiasta erilaisia näkökulmia ja käsityksiä. Lopuksi käsitykset luokitellaan merkityksen perusteella ja merkityksiä pyritään selittämään kuvaamalla niitä abstraktimmalla tasolla. (Ahonen, 1994, 115.)

Valitsin fenomenografisen tutkimusmetodin, koska ajatuksenani oli tutkia nimenomaan käsitysten kirjoja. Myös fenomenologia tutkii käsityksiä ja kokemuksia, mutta kun fenomenologiassa pyritään ymmärtämään ilmiötä itseään erilaisten käsitysten ja kokemusten kautta, keskitytään fenomenografiassa käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Tutkimukseni on aineistolähtöinen, kuten fenomenografisessa tutkimuksessa on tapana. Tämä tarkoittaa teorian muodostumista aineistosta käsin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15 – 16). Kuten Huusko ja Paloniemi (2006, s. 166) kertovat, teoriaa ei käytetä olettamusten testaamiseen tai kategorioiden rakentamiseen, mutta siitä huolimatta teoreettista perehtyneisyyttä tarvitaan aineiston hankintaan. Asworthin ja Lucasin (1998, s. 421) mukaan teoriaan tutustumisen vaarana on peilata tutkittavien sanoja teoriaan liian aikaisessa vaiheessa, jolloin sanojen muut merkitykset voivat jäädä pimentoon, minkä vuoksi teoriaan kannattaa tutustua syvemmin vasta analyysin valmistuessa.

Fenomenografiaa on kritisoitu siitä, että se ei avaa tutkimusprosessia tarpeeksi ja liian paljon jää epäselväksi, jolloin lukijan on mahdotonta seurata kategorioiden muotoutumista ja sen prosessin luotettavuutta (Uljens, 1989, s. 59; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Jos kategorioiden työstäminen jostain syystä jää kesken, eli kategorioiden välistä vertailua ei tehdä tai teoreettinen keskustelu puuttuu, ei käytännössä edes voida puhua fenomenografisesta tutkimuksesta. Myös Martonin (1994) ajatusta siitä, että on mahdollista löytää rajattu määrä käsityksiä ilmiöstä, on kritisoitu. Tulokset sisältävät tutkijan tulkinnan aineistosta, jolloin tutkija on lopulta itse päätenyt tiettyyn määrään kuvauskategorioita, joita olisi toisen tutkijan tulkinnassa voinut olla eri määrä. Toisaalta, käsitysten rajallisuudella viitataan pikemminkin tietyssä yhteisössä tietynä aikana ilmenevien käsitysten rajallisuuteen. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 170.)

4.3 Kyselylomake aineiston hankintamenetelmänä

Kyselylomake on yleisesti käytetty aineistonkeruumenetelmä. Usein kyselylomake yhdistetään kvantitatiiviseen tutkimukseen, mutta sitä käytetään myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000) kertovat, että strukturoiduissa kyselyissä on annettuna valmiit vastausvaihtoehdot tai asteikko, johon vastaaja voi nopeasti vastata. Avoimet kysymykset ovat yleisempiä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja niissä vastaaja voi ilmaista asiansa omin sanoin. Avoimia kysymyksiä perustellaan paljon sillä, että niissä vastaaja voi ilmaista, mikä on heidän mielestään keskeisintä ja tärkeää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, s. 185 – 188). Päädyin itse avoimeen kyselylomakkeeseen aineistonkeruumenetelmänä, jotta vastaajat voivat kertoa vapaasti omista kokemuksistaan ja käsityksistään.

Kyselylomakkeen avulla pystyin keräämään aineistoni nopealla tahdilla isolta joukolta ihmisiä. Kuten Gillhamkin (2008, s. 6) perustelee, kyselyllä vastaukset voidaan saada isolta joukolta nopeammin kuin mitä muutaman henkilön haastattelemiseen kuluu aikaa. Tutkittavat voivat vastata kyselylomakkeeseen silloin, kun heille parhaiten sopii ja käyttää vastaamiseen haluamansa määrän aikaa. He voivat myös halutessaan katsoa kysymykset etukäteen, pohtia asioita ja vastata muutaman päivän päästä ajatusten järjestäytyttyä. Kyselylomake myös varmistaa vastaajan anonymiteetin, mikä osaltaan voi rohkaista ihmisiä vastaamaan kyselyyn ja kertomaan vaikealtakin tuntuista aiheista ilman tunnistamisen pelkoa. Valitsin kyselylomakkeen myös saadakseni tutkimukseeni fenomenografista analyysiä varten pikemminkin laajan kuin syväluotaavan aineiston.

Kyselylomakkeessa on myös omat haasteensa, jotka on otettava huomioon kyselylomaketta laatiessa. Näistä tärkein on kerätyn aineiston laadun ongelmat. Gillham (2008, s. 9) kertoo yleisimmäksi syyksi kiireellä ja huolettomasti laaditun kyselylomakkeen. Laadin oman kyselylomakkeeni peilaten sitä tutkimusongelmaani ja keskustellen kysymyksistä vertaisryhmässä ja ohjaajani kanssa. Edes huolella laadittu kyselylomake ei kuitenkaan poista kaikkia laadun ongelmia. Gillham (2008, s. 10) nostaa esille myös vastaajien motivaation puutteen. Vaikka kyselyyn vastattaisiinkin, vastauksista voi nähdä, ettei niihin ole käytetty aikaa ja vaivaa. Tämä näkyi myös tämän tutkimuksen vastauksissa, sillä osa vastauksista oli hyvin lyhyitä, eikä kaikissa vastauksissa käytetty esimerkiksi kokonaisia lauseita.

Keräsin aineiston kyselylomakkeella, joka sisälsi taustakysymysten lisäksi avoimia kysymyksiä (Liite 1). Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 164) mukaan kysymyksenasettelun avoimuus on

fenomenografiassa keskeistä, koska sillä tavoin erilaiset käsitykset pääsevät näkyviin aineistossa. Toisaalta Gillham (2008, s. 91) argumentoi, että avoimet kysymykset voivat olla ongelmallisia ja antaa vaillinaista dataa, koska vastaajat eivät jaksaa kirjoittaa kaikkea auki paperille. Pyrin omassa kyselyssäni käyttämään mahdollisimman avoimia ja kertomaan innostavia kysymyksiä, kuten kuvailemaan tilanteita ja kertomaan, millaisena on asiat kokenut. Pohjustin saatekirjeessä vastausten laajuuden ja yksilöllisen kokemuksen tärkeyttä. Saatekirje voi lisätä kohderyhmän vastausmotivaatiota ja vaikuttaa positiivisesti vastausten luotettavuuteen (Vehkalahti, 2014, s. 48). Vasta tämän jälkeen lähetin kyselyn kohderyhmälle.

Kysymyslomakkeen laadinta on tärkeää, jotta vastauksia voidaan pitää luotettavana. Liian johdattelevat tai liian monta, ehkä ristiriitaistakin, asiaa sisältävät kysymykset heikentävät kyselyn luotettavuutta, jolloin myöskään tuloksia ei voida pitää luotettavina. Kyselylomakkeen eettisyyteen kuuluu myös anonymiteetin turvaaminen ja sen selittäminen vastaajille. Anonymiteetti voi myös rohkaista tutkittavia vastaamaan rehellisesti ja kertomaan vaikeistakin asioista, jolloin tutkimuksen kannalta oleelliset tiedot tulevat helpommin ilmi. (Mäkinen, 2006, s. 92 – 93, 114). Tein kyselylomakkeeni webropolilla, jossa on mahdollista kerätä aineistoa niin, että vastaajat voivat pysyä anonyyminä. Näin ollen en missään vaiheessa itsekään tiedä vastaajien henkilöllisyyttä. Lähetin kyselyn sivustolle, jossa on ainoastaan lastentarhanopettajia, jotta saan kohderyhmääni kuuluvia vastauksia. Liitin kyselyyn mahdollisuuden lisätä sähköpostiosoitteen, jotta voin lähettää valmiin tutkimukseni suoraan heille. Sähköposti erotettiin muista vastauksista, jotta anonymiteetti säilyisi mahdollisimman hyvin.

Kyselyn luotettavuutta lisää kyselyn pilotointi eli testaus kriittisillä vastaajilla (Mäkinen, 2006, s. 93). Toteutin pilotointiosion kahdessa vaiheessa. Aluksi näytin kysymyksiäni graduryhmässä, jossa sain paljon kommentteja kysymysten asettelusta. Tämän jälkeen tein varsinaisen pilottitutkimuksen, eli lähetin kyselylomakkeen neljälle henkilölle esitestattavaksi. Heistä yksi oli työssä käyvä lastentarhanopettaja, kaksi kohta maisteriksi valmistuvaa lastentarhanopettajaa ja yksi pitkään työelämässä ollut opettaja. Kyselylomakkeen täyttämisen lisäksi pyysin heiltä palautetta kyselyn selkeydestä, kyselyn suhteesta aiheeseeni sekä kyselyyn käytettyä aikaa. Gillham (2008) kirjoittaa, että pilotoinnissa simuloidaan oikeaa tutkimusta, eli tutkimus lähetetään kokeilemaan siipiään ja sitten odotetaan. Vähäinen tai hidaskäyttö voi kertoa tutkimuksen olevan liian aikaa vievä ja vaivalloinen, jolloin oikeaankaan tutkimukseen ei välttämättä saada vastauksia. Toinen pääpointti on väärinymmärrysten etsiminen, sillä se voi kertoa

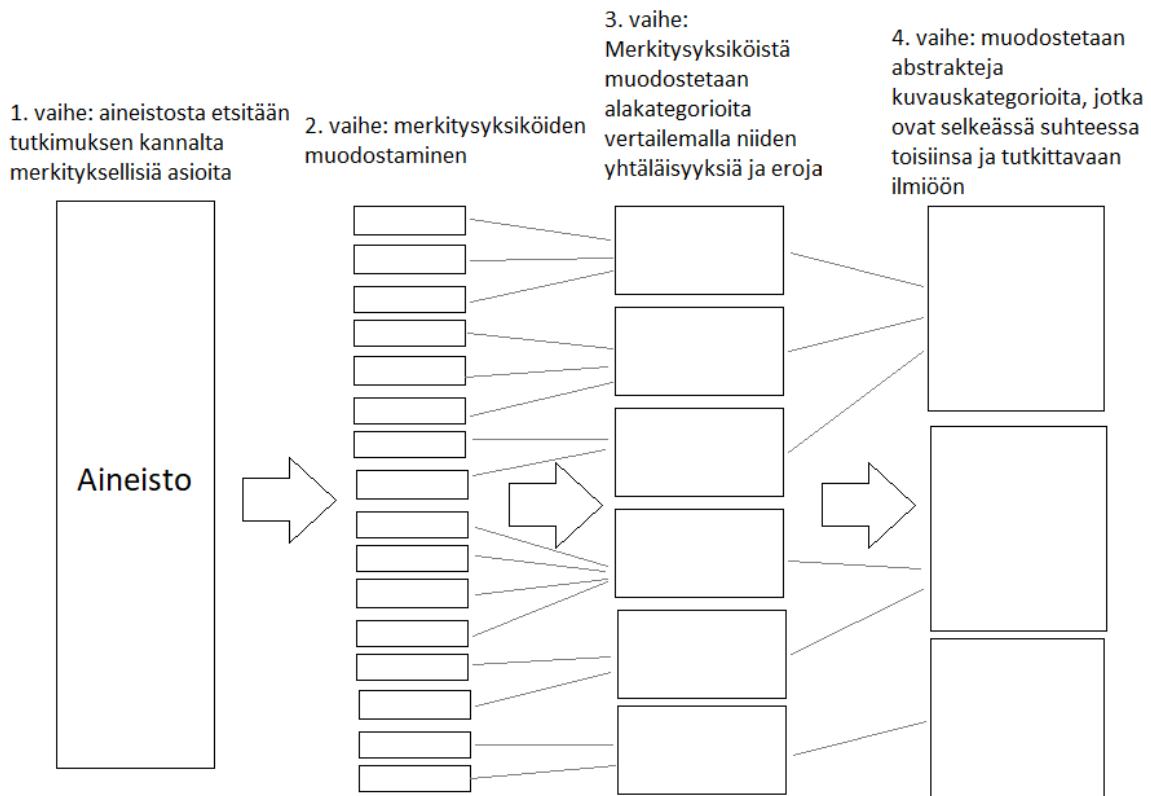
huonosta kysymyksenasettelusta, mikä vaatii työstämistä. (Gillham, 2008, s. 42.) Lähetin kyselyni varsinaiselle kohderyhmälleni hyvin pian pilotoinnin jälkeen, koska pilotoinnissa ei tullut ilmi ongelmia kysymyksenasettelun kanssa.

Keräsin tutkimusaineiston lastentarhanopettajilta. Tarkoitukseni oli saada vastaukset Oululaisilta lastentarhanopettajilta, mutta sain kahden päivän aikana vain yhden vastauksen. Tämän vuoksi laajensin kyselyaluetta ja lähetin sen lastentarhanopettajien facebook-ryhmään, jossa on lastentarhanopettajia ympäri Suomea. En näe tätä ongelmana tutkimukseni kannalta, koska päiväkodit ja tiimien kokoonpano ovat hyvin samanlaisia ympäri Suomea, eivätkä paikkakunta-kohtaiset erot ole tutkimukseni kannalta tärkeitä. Vastauksia sain yhteensä 29 kappaletta, mikä on riittävä aineisto fenomenografisen tutkimuksen tekemiseen. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 85) kirjoittavat, opinnäytetyössä aineiston koko ei ole tutkimuksen tärkein kriteeri ja tärkeämpää on kerätä aineisto henkilöiltä, jotka osaavat kertoa tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi vastauksista alkoi löytyä samoja teemoja. Suljin kyselylomakkeen noin viikon jälkeen, koska vastauksia oli tullut jo riittävästi (29kpl).

4.4 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografia on sekä laadullinen tutkimussuuntaus että analyysimetodi. Analyysimetodina fenomenografiassa voidaan nähdä vapaamuotoisuutta, siitä on erilaisia variaatioita, jotka kuitenkin usein noudattavat tiettyä kaavaa. Häkkisen (1996) mukaan fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain ja jokaisessa vaiheessa tehdyt valinnat vaikuttavat seuraavaan vaiheeseen. Empiiristä aineistoa tutkitaan kokonaisuutena, jossa yksittäiset tapaukset häivytetään pois. (Häkkinen, 1996, s. 39.) Analyysissa aineistosta pyritään löytämään rakenteellisia eroja käsitysten suhteesta ilmiöön ja lopulta muodostaa kuvauskategorioita, jotka kertovat tavasta käsitellä ilmiö (Huusko & Paloniemi, 2006).

Niikko (2003) on kuvannut fenomenografisen analyysin neljän vaiheen kautta. Vaiheet on kuvattu alapuolella olevassa kuvassa 2. Käyn vaiheet läpi käyttäen apuna Niikon kuvaa kertoen samalla omasta analyysiprosessistani esimerkkien avulla.



Kuva 2 Fenomenografinen analyysi Niikkoa (2003) mukailleen

Ensimmäinen analyysin vaihe

Ensimmäisessä vaiheessa tutkija tutustuu aineistoonsa lukemalla sitä läpi. Kun aineiston kokonaiskuva on hahmotettu, sieltä aletaan etsiä tutkimuksen kannalta merkityksellisiä asioita. Samalta henkilöltä voi tulla monenlaisia ilmauksia. On tärkeää keskittyä nimenomaan erilaisiin ilmaisuihin ja merkityksiin sekä häivyttää henkilöt niiden taustalta, mutta pitää ilmaisut kontekstissaan. (Niikko, 2003, s. 34 – 35.)

Itselleni aineistoon tutustuminen tarkoitti vastausten lukemista värikynien kanssa. Alleviivasin ja väritin merkityksellisiä ilmauksia peilaten niitä tutkimuskysymyksiin. Jo tässä vaiheessa aineistosta erottui samankaltaisuuksia ja useat ajatukset toistuivat aineistossa moneen kertaan. Merkitykset löytyivät vastauksista melko helposti, osittain vastausten lyhyen pituuden ja tiiviin muodon takia. Toisaalta syvempiä merkityksiä jäi varmasti piiloon, koska kaikkia ajatuksia ei oltu selitetty laajasti, vaan käsitelty pintapuolisesti. Monesta vastauksesta löytyi useita merkityksiä, jotka korostin eri väreillä.

” *Erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä* jatkuvasti. Yksi tiimin jäsen on *kylmä muita tiimiläisiä kohtaan* eikä hallitse esim. siirtymätilanteita lasten kanssa. Tämä hiertää päivittäin.”

Yllä kuvatussa esimerkissä olen erottanut kolme eri merkitystä yhdestä lyhyestä pätkästä. Voimme nähdä, että merkityskokonaisuudet ovat usein muutaman sanan mittaisia ajatuskokonaisuuksia, josta merkitys tulee ilmi. Vihreällä olen merkinnyt näkemuserot, sinisellä työkaverin käytöksen ja keltaisella perustyön tekemiseen liittyvän merkityksen. Nämä termit tarkentuvat myöhemmässä vaiheessa kuvaavammiksi.

Toinen analyysin vaihe

Analyysin toisessa vaiheessa merkityksellisistä ilmauksista muodostetaan merkitysyksiköjä vertaillen niitä keskenään etsien eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä sekä poimien myös harvinaisimmat merkitykset omiksi yksiköiksi. On tärkeää pitää tutkimusongelma mielessä myös tässä vaiheessa. Merkitysyksiköjä muodostaessa on tärkeää pitää niiden ajatuksellinen yhteys selkeänä. (Niikko, 2003, s. 34.)

Yritin aluksi koota jokaisesta tutkimuslomakkeen kysymyksestä omat merkitysyksiköt, joita lähdin luokittelemaan. Huomasin kuitenkin, että tällä tavoin käsittelen samoja asioita useissa eri taulukoissa ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen monimutkaistuu aiheuttaen myös epäselkeitä tuloksia. Päädyin lopulta käsittelemään merkitysyksiköitä kokonaisuutena, sillä käsittelen myös lastentarhanopettajien käsityksiä ilmiöstä yhtenä kokonaisuutena.

Asenne	Ei kyetä keskustelemaan	Epäammattimainen toiminta
<ul style="list-style-type: none"> • <i>"toinen on "ihan sama"- asenteella"</i> • <i>"Joskus kiukutellaan työvuoroista ja niihin liittyvistä tehtävistä - halutaan hoitaa vain oma tontti eikä nähdä, että kaikki voisivat tehdä töitä yhteisen hyvän eteen."</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"...kun yrittää herättää keskustelua toiset eivät avaudu."</i> • <i>"...työkaveri myös tuli joskus kertomaan jonkun asian tai mielipiteen niin, että hän saattoi sanoa sen kesken toiminnan ja sitten häipyä kannat kopisten pois. Asiat jäivät juttelematta ja esim. tiimipalavereissa hän ei sitten niitä tuonut esiin."</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"toimintansa ei ollut enää lasten edun mukaista"</i> • <i>"puhui lapsille minun ylitseni ja kumosi sanomani"</i> • <i>"lapsille huutamisesta"</i>

Kuva 3 Merkitysyksiköiden muodostuminen

Merkitysyksiköiden muodostamisvaiheessa olen pelkistänyt merkitykset niitä kuvaavaksi yhden tai muutaman sanan käsitteiksi. Löysin yhteensä 45 merkitysyksikköä, mutta määrä on vaihdellut läpi tutkimuksen ja sitä pystyisi muokkaamaan loputtomasti yhdistelemällä ja erottelemalla merkityksiä pienten vivahteiden perusteella. Yllä olevassa taulukossa olen muodostanut kolme merkitysyksikköä, jotka toimivat esimerkkeinä merkitysyksiköiden muodostamisesta. Ylhäällä vihreällä pohjalla voidaan nähdä merkitysyksikön nimi ja tämän alapuolella pari esimerkkiä siihen kuuluvista merkityksistä. Esimerkiksi epäammattimainen toiminta muodostui toiminnasta, joka vahingoittaa perustyön tekemistä ja vaikuttaa keskeisesti lapsiin.

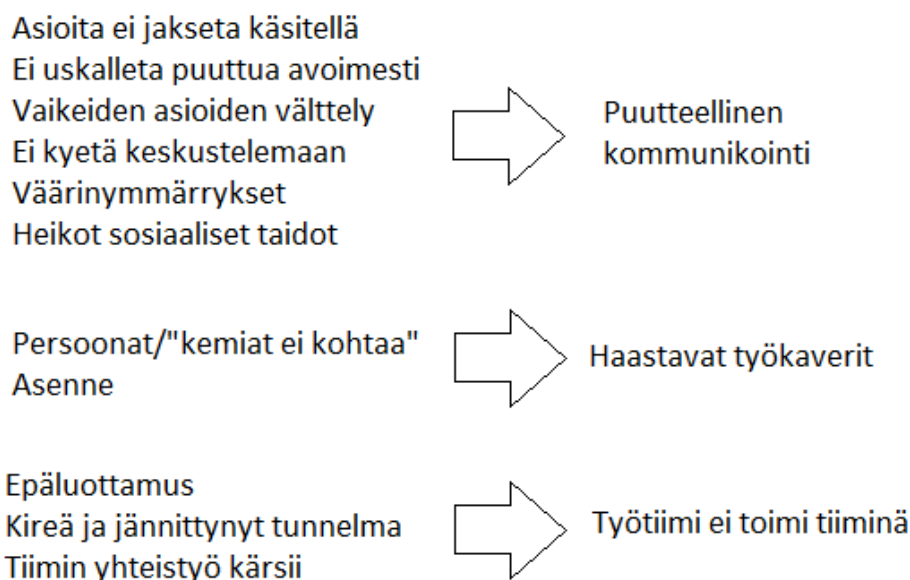
Osa merkitysyksiköistä on hyvin lähellä toisiaan, mutta olen erottanut ne erillisiksi merkitysyksiköiksi, koska pidän vivahde-eroja tärkeinä. Esimerkkeiksi poimin seuraavat: *asioita ei jakseta käsitellä, ei uskalleta puuttua avoimesti, vaikeiden asioiden välttely, ei kyetä keskustelemaan*. Ensimmäisen merkityksen välinpitämättömyyden ajatus poikkeaa hieman ajatukseltaan esimerkiksi kolmanneksi mainitusta ristiriitoja välttelevästä ajatustavasta.

Kolmas analyysin vaihe

Kolmannessa vaiheessa tutkija ryhmittelee merkitysyksiköt alatazon kategorioiksi vertailemalla niiden yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Olennaista on määritellä kategorioiden rajat

vertaamalla merkitysyksikköjä koko merkitysten joukkoon (Häkkinen, 1996, s. 42). Kategoriat eivät saisi mennä limittäin, vaikka liittyvätkin toisiinsa osana kategoriasysteemiä, vaan niiden täytyy olla selkeässä suhteessa toisiinsa. Jokainen kategoria kertoo ilmiöstä uudesta näkökulmasta. Olennaista on ryhmittelyn aineistolähtöisyys eli ryhmien muodostaminen aineiston perusteella sen sijaan, että jakaa ne valmiiseen teoriaan pohjautuvaan runkoon. Teoreettiset näkemykset ja omat ennakkokäsitykset on yritettävä sulkeistaa, ja antaa aineiston kertoa kerrottavansa. (Niikko, 2003, s. 36.) Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on oltava tietoinen omista käsityksistään ja oltava avoin tutkittavien käsityksille niin, etteivät omat käsitykset vaikuta prosessiin. Empiiristä aineistoa on mahdotonta lähestyä täysin ilman ennakko-oletuksia. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166.) Ennakko-oletusten huomioimista kutsutaan myös nimellä hallittu subjektiviteetti (Ahonen, 1994, s. 122).

Helpottaakseni analyysiprosessia, kirjoitin merkitysyksiköt paperille ja leikkasin ne irti pieniksi lapuiksi. Näin pystyin siirtelemään niitä paikasta toiseen nopeasti ja näkemään kokonaisuuden selkeästi. Lajittelin lapuilla olevia merkitysyksiköitä yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella ryhmiin, joista muodostuivat alatason kategoriat. Palasin muokkaamaan näitä kategorioita useaan kertaan analyysin aikana. Lopulta niitä muodostui 14 kappaletta. Alatason kategorioiden muodostuminen voidaan nähdä kuvasta, jonka olen liittänyt alapuolelle.



Kuva 4 Alatason kategorioiden muodostuminen

Näemme yllä olevan kuvan vasemmalla puolella merkitysyksiköt ja niiden oikealla puolella alatason kategoriat. Kuvasta näemme, että joihinkin kategorioihin kuuluu useita merkitysyksiköitä ja toisiin huomattavasti vähemmän. Nostin esimerkeiksi erilaisia tiimin vuorovaikutukseen liittyviä alatason kategorioita. Niistä voimme nähdä, kuinka samoista asioista merkitysyksiköissä on kyse, mutta miten ne keskittyvät hieman eri näkökulmaan. Näiden pienten erojen avulla olen luokitellut samankaltaiset yksiköt yhteen. Olen pyrkinyt siihen, että ajatuksellinen yhteys säilyy merkitysyksiköistä alatason kategorioihin ja alakategorioiden nimet kuvaavat näitä ajatuksia.

Neljäs analyysin vaihe

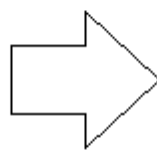
Neljännessä vaiheessa alatason kategoriat yhdistetään kuvauskategorioiksi käyttäen hyödyksi teoreettista viitekehystä. Kuvauskategoriat menevät abstraktille tasolle ja ovat eräänlaisia yhteenvetoja muodostaen tutkimuksen tuloksen. Niissä myös näkyy tutkijan oma tulkinta aineistosta. (Niikko, 2003, s. 37.) Huusko ja Paloniemi (2006) painottavat, että tässä tulkinnallisten kategorioiden muodostamisvaiheessa on olennaista keskustelu aikaisempien tukevien ja vastustavien teorioiden kanssa.

Puutteellinen
kommunikointi

Negatiivinen
kommunikointi

Haastavat työkaverit

Työtiimi ei toimi tiiminä



Vuorovaikutus ja
työyhteisötaidot

Kuva 5 Kuvauskategorioiden muodostuminen

Yllä olevassa kuvassa olen poiminut samankaltaiset alakategoriat yhteen ja peilannut niitä teoriaan. Aluksi käytin minulle tutumpia teorioita, joihin olen tutustunut opintojen aikana ja gradun alkuvaiheissa. Tämän jälkeen lähdin syventämään teorian tietoa, jotta löytäisin tämän tutkimuksen kannalta tärkeimmät asiat. Näin sain nostettua alakategorian abstraktimmalle tasolle. Kuvasta voi nähdä, että alatason kategoriat ovat vielä hyvinkin käytännönläheisiä keskittyen kokemuksiin, kun taas kuvauskategoria muodostaa näille teoreettisemman yläkäsitteen.

Kuvauskategorioiden muodostamiseen kului valtavasti aikaa. Osasyynä tähän oli se, että palasin muokkaamaan alatason kategorioita ja jopa merkitysyksiköitä, jotta kuvauskategoriat asetuiivat. Jaoin merkitysyksiköt lopulta neljään kuvauskategoriaan, joista jokainen antaa uuden näkökulman tutkittavaan ilmiöön. Nämä neljä kategoriata ovat *Johtaminen, käytännöt ja ulkoa kohdistuvien paineiden yhteys työtiimin konfliktitilanteisiin, Konfliktitilanteet työhyvinvoinnin riskitekijänä, Työtiimin konfliktitilanteet varhaiskasvatuksen perustehtävän näkökulmasta ja Työtiimin konfliktitilanteet vuorovaikutuksen näkökulmasta*. Näistä kategorioista muodostuivat tutkimukseni tulokset, joita käyn läpi tarkemmin viidennessä luvussa.

Kuvauskategorioista voidaan myös muodostaa tulosavaruus. Siinä kategoriat asetetaan suhteessa toisiinsa joko hierarkkisesti, vertikaalisesti tai horisontaalisesti. Horisontaalisesti järjestettynä kategorioiden suhde toisiinsa on tasavertainen. Vertikaalisesti aseteltuna kategoriat järjestetään jonkin tutkijan asettaman kriteerin perusteella, mutta sen ei tulisi kuitenkaan kuvastaa paremmuutta suhteessa kriteeriin. Hierarkkisessa tulosavaruudessa kategoriat järjestetään kehittyneemmiksi ja vähemmän kehittyneiksi tutkijan teoreettisesta viitekehyksestä nousseen kriteerin mukaan. (Niikko, 2003, s. 38.) Tarkastelen tässä tutkimuksessa kuvauskategorioita horisontaalisesti, sillä vaikka niiden sisältö on erilainen, näen kuvauskategoriat tasavertaisessa suhteessa toisiinsa.

5 Lastentarhanopettajien käsityksiä konfliktitilanteista työtiimeissä

”Työyhteisö käyttäytyy joskus kuin pienet lapset. Työyhteisössä riidellään, haetaan rajoja ja juututaan epäolennaisuuksiin olennaisten asioiden kustannuksella” -Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 69

Tässä luvussa käsittelen tarkemmin tutkimuksen tuloksia eli lastentarhanopettajien käsityksiä konfliktitilanteista. Lastentarhanopettajien käsityksiä konfliktitilanteista tarkastellaan tässä tutkimuksessa neljästä näkökulmasta, jotka ovat myös tutkimuksen neljä kuvauskategoriaa. Työtiimin konfliktitilanteet siis käsitetään näiden neljän eri näkökulman kautta. Ensimmäisessä kuvauskategoriassa tarkastellaan työtiimin konfliktitilanteita johtamisen, yksikön käytäntöjen ja ulkoa tulevien paineiden näkökulmasta. Tähän näkökulmaan liittyy vahvasti tiimin ulkopuolisten asioiden yhteys konfliktitilanteisiin. Toisessa kuvauskategoriassa työtiimin konflikteja katsotaan työhyvinvoinnin näkökulmasta. Kolmas kuvauskategoria tarkastelee työtiimin konfliktien yhteyttä varhaiskasvatuksen perustehtävään. Viimeisessä eli neljännessä kuvauskategoriassa tutkitaan työtiimin konfliktitilanteita vuorovaikutuksen näkökulmasta. Nämä kuvauskategoriat sekä niiden alakategoriat olen havainnollistanut alla olevassa taulukossa 1.

Merkitysyksiköt (49)	1. Tason kategoriat (14)	Kuvauskategoriat (4)
Resurssipula	Johtaminen	Johtaminen, käytännöt ja ulkoa kohdistuvien paineiden yhteys työtiimin konfliktitilanteisiin
Odotukset johtajuudelle		
Kokemukset johtajuudesta		
Työntekijöiden palkkaus (epäpätevät, rajoitteet)		
Tiedonkulku	Käytänteet	
Organisaation yhteiset säännöt		
Kirjalliset sopimukset ja lomakkeet		
Arkeen väsyminen	Työ uuvuttaa	Konfliktitilanteet työhyvinvoinnin riskitekijänä
Väsymys työhön		
Sairastelut lisääntyneet		
Väsymys myös kotona		
Työasiat seuraavat kotiin		
Stressi	Työ ei tunnu omalta	
Motivaatio kärsinyt		
Alanvaihdot pohtiminen		

Työnilon katoaminen		
Itseluottamus kärsinyt		
Omat huolet seuraavat töihin	Omat huolet heijastuvat töihin	
Koulutusero	Näkemyserot	Työtiimin konfliktitilanteet varhaiskasvatuksen perustehtävän näkökulmasta
Käsitysero		
Ikäero		
Erot arvoissa		
Uusi tiimi		
Pinttyneet toimintatavat	Eriävät toimintatavat	
Muutosvastarinta		
Ei noudateta sovittuja		
Ei yhtenäisiä toimintatapoja		
Vaikutus vanhempiin ja kasvatusyhteistyöhön	Vaikutus lapseen ja kasvatusyhteistyöhön	
Vaikutus lapsiin/ Epäammatillinen toiminta		
Muut asiat jäävät käsittelemättä		
Epätasainen työnjako	Työnkuvat ja roolit	
Työnkuvat ja roolit		
Asioita ei jakseta käsitellä	Puutteellinen kommunikointi	Työtiimin konfliktitilanteet vuorovaikutuksen näkökulmasta
Ei uskalleta puuttua avoimesti		
Vaikeiden asioiden välttely		
Ei kyetä keskustelemaan		
Väärinymmärrykset		
Heikot sosiaaliset taidot		
Töksäyttelevää kommunikointia	Negatiivinen kommunikointi	
Työpaikkakiusaaminen		
Valtataistelu		
Selän takana puhuminen		
Kuppikuntia		
Persoonat "kemat ei kohtaa"	Haastavat työtoverit	
Asenne		
Epäluottamus	Työtiimi ei toimi tiiminä	
Kireä ja jännittynyt tunnelma		
Tiimin yhteistyö kärsii		
Konfliktit ratkeavat puhumalla	Toimiva vuorovaikutus	

Taulukko 1. Kuvauskategorioiden muodostuminen merkitysyksiköistä

Taulukossa 1 voidaan nähdä merkitysyksiköt, alatason kategoriat ja kuvauskategoriat. Merkit-
sin itselleni merkitysyksiköt eri väreillä sen mukaan, onko ne koettu lähinnä konfliktien syyksi
vai seuraukseksi. Näin pystyin tulkitsemaan analyysiäni moniulotteisemmin. Osa merkitysyk-
siköistä koettiin sekä konfliktien aiheuttajana että konfliktien seurauksena, mikä aiheuttaa noi-
dankehämäistä tapahtumasarjaa, konfliktien kierrettä, joissa konflikteista aiheutuu uusia kon-
flikteja.

Vastauksista kävi ilmi, että konfliktien määrä työtiimeissä vaihtelee rajusti. Suuressa osassa
vastauksista kävi ilmi, että työvuodet ja sitä kautta työtiimit ovat erilaisia. Joinakin vuosina
konflikteja on huomattavan paljon ja toisina vuosina konflikteilta ja ristiriidoilta vältytään jopa
kokonaan. Osa vastaajista toi esille, että konflikteja voisi olla paljon enemmänkin, ellei niitä
väisteltäisi tai niihin johtaneita asioita jäätäisi pohtimaan itsekseen. Lähes kaikki vastaajat oli-
vat kuitenkin kokeneet jossain vaiheessa jakson, jolloin konflikteja on tullut hyvin usein, eli
viikoittain ja jopa päivittäin. Tämä voi olla seurausta jännitteiden purkautumisesta, minkä jäl-
keen konflikteja esiintyy taas harvemmin. Tämän kysymyksen vastauksissa ei otettu kantaa
konfliktien vakavuuteen, vaan riitti, että vastaaja itse koki tilanteen konfliktiksi. Parissa vas-
tauksessa käytettiin konfliktin sijaan lievemmäksi tulkitsemiani termejä *erimielisyys* ja *näke-
mysero*.

Tarkennan alaluvuissa analyysissä muodostuneiden kuvauskategorioiden sisältöjä ja peilaan
niitä teorioihin. Viimeisessä alaluvussa olen koostanut tutkimukseni tulokset ja huomioinut
myös muita aineistosta esiin nousseita ja tutkimukseni kannalta olennaisia asioita. Fenomeno-
grafiseen tutkimukseen kuuluu tulosten esittäminen arkikielellä, jottei aineiston ja tulosten vä-
lille synny kuilua (Niikko, 2003, 39), joten pyrin kertomaan tulokset käytännönläheisesti.

5.1 Päiväkodin johtaminen, käytännöt ja ulkoiset paineet luovat konflikteja

Tämä kuvauskategoria koostuu päiväkodin sisäisten käytänteiden ja johtamisen lisäksi päivä-
kotiin ulkopuolelta kohdistuvista paineista, jotka vaikuttavat päiväkodin toimintaan. Kysyin
erikseen johtajan asemasta konfliktitilanteissa, joten siihen liittyen tuli paljon vastauksia. Vas-
tauksissa näkyivät myös työyhteisön viestintä, käytännöt ja yhteiset säännöt. Kuvauskategori-
assa tarkastellaankin työtiimin konflikteja päiväkodin päätöksenteon, yhteisten sopimusten ja
ulkopuolelta tulevien paineiden näkökulmasta.

Aiemmissa työtiimeissäni konflikteja on tullut tiimikavereiden sairaspöissaolojen myötä, kun sijaisia on ollut saatavilla vähän ja toiminta kärsii.

Työaikajärjestelyistä, poissaoloista johtuvia.

Lastentarhanopettajien vastauksista näkyi resurssipulasta johtuvat konfliktit etenkin poissaolojen ja työaikajärjestelyiden muodossa. Kun sijaisia ei ole saatavilla ja toimitaan vajaalla miehi-tyksellä, suunnitelmat muuttuvat nopeaan tahtiin ja yritetään vain selvitä arjesta. Tämä on otollinen maaperä konfliktien syntymiselle, koska se kuluttaa henkilöstön voimavaroja ja aiheuttaa yllättäviä muutoksia. Jatkuvan työntekijävajeen seurauksena työntekijät uupuvat.

Johtajaa tarvitaan myös työnjaon selkeyttämiseen ja lisäksi siihen, että ohjaa työntekijät tekemää perustyötä eikä liiaksi ruotimaan ihmissuhteita etenkin lasten kuullen.

Yllä olevassa sitaatissa lastentarhanopettaja pitää tärkeänä johtajan asemaa työnjaon selkeyttä-jänä ja työntekijöiden ohjaamisessa perustyön tekemiseen. Mikkolan ja Nivalaisen (2009) mu-kaan selkeä perustehtävä parantaa työilmapiiriä. Epävakaassa työilmapiirissä onkin tärkeää keskustella perustehtävästä ja yhteisistä kasvatusnäkemyksistä, jolloin myös vastuut ja velvol-lisuudet tarkentuvat. Päiväkodissa esimies vastaa työyhteisön perustehtävää tukevista ja toimi-vista rakenteista. Rakenteet muodostavat raamit, joilla hallitaan työyhteisön ja työtiimin pro-sesseja sekä lisätään itseohjautuvuutta. Rakenteiden luomisen jälkeen jokainen työntekijä on kuitenkin itse vastuussa siitä, että toimii yhteisten sopimusten mukaisesti. Pedagogiikan johta-minen on työyhteisön ohjaamista kohti laadukasta perustehtävän toteutusta. Tämä tarkoittaa pedagogisten päämäärien näkyväksi tekemistä, niiden kehittämistä ja niistä keskustelua. Näin johtaja ohjaa kasvatustoiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 26 – 27, 60, 62.)

Johtajan tulee olla selvillä tiimien toimintatavoista ja ilmapiiristä työskennellä. Johtajalla tulee olla objektiivinen näkökulma tiimien tilanteeseen ja mahdollisiin haasteisiin. Johtajan tulee tukea tiimien mahdollisuutta korjata tulehtuneita välejä esim. olemalla tiimipalavereissa mukana kuun-telemassa ja ohjaamassa ja mahdollisesti järjestää työnohjausta.

Lastentarhanopettajien vastauksista voitiin erottaa toiveita ja edellytyksiä konfliktitilanteiden johtamiselle sekä kokemuksia johtajan toiminnasta konfliktitilanteissa. Johtajan rooli konfliktitilanteiden ratkaisemisessa nähtiin monissa vastauksissa tärkeänä, mutta osassa vastauksia painotettiin, että johtajaa tarvitaan vasta kun oma tiimi ei kykene ratkaisemaan konfliktia itse-näisesti. Johtajan haastava asema konfliktien ratkaisussa oltiin tunnustettu useissa vastauksissa

ja henkilöstöjohtamiselle toivottiinkin lisää aikaa ja koulutusta. Ongelmaksi koettiin, ettei johtaja tiedä tiimin toiminnasta ja tilanteesta mitään, tai että johtajalla ei riitä aikaa ja työkaluja konfliktien selvittelyyn. Johtajat ovat myös itse toivoneet selkeyttä työnkuviinsa, lisäresursseja, toimistoapua ja lisäkoulutusta (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, s. 298). Osa lastentarhanopettajista tunsivat myös johtajan vähättelevän tiimin ongelmia. Monissa vastauksissa oltiin kuitenkin myös koettu, että johtajalta saa tukea tilanteeseen ja johtajan avulla konflikteja on saatu ratkaistua. Lastentarhanopettajat pitävät johtajan roolia merkittävänä ja merkityksellisenä työtiimin konfliktitilanteiden ehkäisyssä ja purkamisessa.

Aika "taustalla"; ei oikeasti tiedä, mitä arki töissä on eikä tunne kunnolla henkilöstön käyttäytymistapoja ja -luonteita, joten turhauttavaa yrittää kertoa asioista ja ongelmista, jos pomo ei ymmärrä...

Useat lastentarhanopettajat kokivat, että johtaja ei käytännössä pysty vastaamaan tiimin tai yksittäisen työntekijän tarpeisiin konfliktien osalta, vaikka johtajan rooli periaatteessa koettaisiinkin merkittäväksi.

Olen huolissani siitä millaisia henkilöitä päiväkotiin palkataan kun päteviä ei saada. Hänelläkin on hyvät hetkensä, mutta huonot vesittävät ne.

Konflikteja on lastentarhanopettajien mukaan syntynyt epäpätevien työntekijöiden toiminnasta. Johtajan vastuulla on rekrytoida päiväkotiin soveltuvat työntekijät ja havaita sellaiset työntekijät, jotka eivät kykene työntekoon päiväkodissa (Rodd, 2013, s. 163). Toisaalta, johtajakaan ei voi saada työhaastattelun perusteella aukotonta kuvaa työnhakijan vahvuuksista ja puutteista. Nämä asiat tulisi kuitenkin saattaa johtajan tietoon ja johtajan tehtävänä on puuttua niihin.

Tiedonkulun vaikeudesta johtuvia...

...saako päiväkodin liikuntasalia käyttää ennen klo 8 kun vain yksi aikuinen on paikalla sekä käyvätkö lapset kierroksilla sitten aamupiiriin mentäessä.

Huipentuma oli konflikti siitä, kuinka paljon kahvia talossa kuluu – lopputuloksena meillä on kahvihuoneessa yhdellä ryhmällä oma kahvinkeitin ja kahvipurkki, koska heille paketti kahvia/kk on liikaa.

Organisaation käytäntöihin liittyvistä konflikteista lastentarhanopettajat nostivat esille tiedonkulun vaikeudesta ja työyhteisön tavoista ja säännöistä aiheutuvat konfliktit. Käytän näistä nimitystä työpaikkakohtaiset käytännöt. Tällaiset käytännöt ovat usein yhdessä sovittuja ja ne

perustuvat usein joko turvallisuuteen tai käytännön elämän helpottamiseen. Työpaikkakohtaisista käytännöistä aiheutuvat konfliktit voivat kertoa siitä, että näitä käytäntöjä olisi syytä päivittää toimivammaksi.

Tämän kuvauskategorian käytännöt ja ulkopuolelta tulleet päätökset ovat sellaisia, joihin henkilöstö ei voi juurikaan vaikuttaa, ja jotka hyväksytään lopulta työnteon realiteetteina. Viestintä ja kahvihuonekulttuuri sekä muut samaan kategoriaan liittyvät käytännöt voivat taas olla osa organisaatiokulttuuria, jolloin näistä tavoista on kehittynyt itsestään selviä käytänteitä (Parrila & Fonsén, 2016, s. 43). Näiden kuitenkin koetaan aiheuttavan konfliktitilanteita työtiimeissä.

5.2 Konfliktit ovat riskitekijä työhyvinvoinnille

Tämä kuvauskategoria keskittyy katsomaan työtiimin konflikteja työhyvinvoinnin näkökulmasta. Lastentarhanopettajat nostivat esiin kokemuksiaan työssä jaksamisesta ja työmotivaation katoamisesta konfliktien ja niistä seuranneen ilmapiirin vaikutuksesta. Joissain tapauksissa edellä mainitut asiat myös koettiin konfliktien aiheuttajina, vaikka näitä tapauksia tulikin esille huomattavasti vähemmän.

Konfliktit ovat raskaita ja vaikuttavat vahvasti työssä viihtymiseen ja jaksamiseen. Konfliktit töissä vaikuttavat itselläni myös vapaa-aikaan, en oikein osaa jättää tällaisia asioita töihin ja sulkea ovea seuraavaan päivään asti.

Arki on raskasta. Töissä toivoo ettei tarvitsisi olla sen toisen ihmisen kanssa kovin paljon tekemisissä, jotta koko ajan ei tarvitsisi miettiä sanomisiaan tai tekemisiään tai miten se toinen ihminen reagoi mihinkin asiaan. Itse on myös kiukkuisempi ja tiuskii herkemmin lapsille. Konfliktit vaikuttaa kaikkiin tilanteisiin työpäivän aikana. Lisäksi asiat painaa mieltä kotona eikä työasiat jää töihin oven painuttua kiinni. Kotona on myös vetämätön olo eikä jaksakaan tehdä oikein mitään.

Edellä olevista sitaateista voidaan huomata, kuinka kokonaisvaltaisesti työtiimin konfliktit vaikuttavat työntekijöihin. Selkeästi suurin osa tämän osion vastauksista keskittyikin konfliktien vaikutuksiin työhyvinvoinnin laskijana. Konfliktit vaativat varhaiskasvattajilta henkistä ponnistelua, joka on kuluttavaa ja näin ollen työtä kuormittava tekijä (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001, s. 501). Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien mukaan konfliktit vaikuttavat negatiivisesti työssä jaksamiseen ja motivaatioon. Työnilon katoaminen johti jopa alanvaihdon pohtimiseen. Työnilon ja työn merkityksellisyyden katoaminen on merkki kyynistymisestä. Demeroutin, Bakkerin, Nachreinerin ja Schaufelin (2001) mukaan työn voimavarojen vähäisyys aiheuttaa työhön sitoutumattomuutta eli kyynisyyttä. Konfliktien

koetaan syövän työniloa ja itseluottamusta työntekijänä, aiheuttavan stressiä ja väsymystä ja sitä kautta myös sairastelua. Nämä kaikki piirteet viittaavat vahvasti ongelmiin organisaation työhyvinvoinnissa. Schaufeli ja Bakker (2004) ovat liittäneet työuupumukseen kolme erityispiirrettä: väsymys työhön, kyynisyys ja alentunut ammatillinen itsetunto. Tutkimukseni mukaan konfliktit ovat vaikuttaneet näihin kaikkiin työuupumusta lisäävällä tavalla. Työuupumuksen on tutkittu vaikuttavan terveyteen heikentävästi (Schaufeli & Bakker, 2004, s. 294). Voidaankin tulkita, että konfliktit pahimmillaan aiheuttavat työuupumusta ja jopa terveydellisiä riskejä.

Organisaation työhyvinvointiin on syytä kiinnittää huomiota, jotta laadukasta varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa. Työhön väsymisen ja sitoutumattomuuden vähentämisen kannalta on oleellista käyttää aikaa työn suunnitteluun siten, että työn vaatimukset ja resurssit, kuormittavuus ja voimavarat ovat tasapainossa. Väsymystä ja kyynisyyttä aiheuttavia kuormittavia tekijöitä vähentämällä ja ammatillisuuden tunnetta lisäämällä voidaan ehkäistä työuupumusta ja lähestyä työn imua (Schaufeli & Bakker, 2004). Työterveyslaitoksen (n.d.) mukaan koko organisaation tehtävänä on kehittää työhyvinvointia. Yksittäinen työntekijäkin on vastuussa työhyvinvoinnin kehittamisestä, mutta siihen tarvitaan myös johtoportaana panosta.

Osa konflikteista lähtee liikkeelle siitä, että osa työntekijöistä tulee kiukkuisena töihin ja kokee oikeudekseen kiukutella työpaikalla.

On myös oikeaa väsymystä, lapsiryhmä voi olla raskas joinakin vuosina.

Lastentarhanopettajat kirjoittivat myös, kuinka osa konflikteista lähtee liikkeelle väsymyksen ja yksityiselämän tapahtumien seurauksena. Yksityiselämän murheita ei jätetä työpaikan ulkopuolelle, vaan niiden annetaan vaikuttaa työntekoon. Myös työhön liittyvän väsymyksen nähdään aiheuttavan konflikteja, mutta sitä pidetään hyväksyttävämpänä, kuten alemmasta aineistoviitteestä voidaan tulkita.

[Konfliktit pohjautuvat] Työuupumukseen, joka voi johtua siitä, että työntekijä ei jaksaa tai halua enää tehdä tätä työtä.

Wäsymys saa tunteet ja työntekijöiden väliset jännitteet purkautumaan.

Aineistoesimerkeistä voidaan tulkita, että yhden työntekijän heikentynyt työhyvinvointi alkaa heijastua muihinkin ja aiheuttaa uusia konflikteja. Koska samat asiat nähdään sekä konflikteja aiheuttavina tekijöinä, että konfliktien vaikutuksina, alkaa konfliktien kehä pyöriä ympyrää ja

syntyy itseään ruokkiva noidankehä. Konfliktit aiheuttavat lisää konflikteja ja kierteestä on haastavaa päästä eroon. Samanlaisia noidankehiä voidaan nähdä myös muissa ryhmissä.

5.3 Konfliktien yhteys varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumiseen

Tämä kuvauskategoria rajautuu työn käsittämiseen ja päiväkodin perustyöhön eli varhaiskasvatuksen toteuttamiseen lapsiryhmässä. Kategoriaan mahtuu paljon tärkeitä ja monisyisiä asioita, jotka myös tulivat vastauksissa näkyvästi esille. Kuvauskategorian aihepiirit koettiin enimmäkseen konflikteja aiheuttavana tekijänä, mutta osittain myös konfliktien seurauksena, mikä aiheuttaa tässäkin kuvauskategoriassa noidankehästä kiertoa. Lastentarhanopettajat olivat huolestuneita etenkin työtiimin välisten konfliktien vaikutuksista lapsiin.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsitykset ja uskomukset ovat merkityksellisiä asioita varhaiskasvatustyön toteutumisen kannalta. Kasvatuskäsitykset ovat perusolettamuksia ja uskomuksia, jotka ohjaavat kasvatuksen toteutumista. Näihin kuuluu muun muassa ajatuksia siitä, miten erilaisissa tilanteissa toimitaan, ja millaisena lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus koetaan. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007, s. 26.) Jokaiseen ammattiin yhdistyy ydinosaaminen, jonka voidaan nähdä vaikuttavan kasvatuksellisiin näkökulmiin (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 23 – 24). Myös päiväkodin toimintakulttuurilla on vaikutusta siihen, miten asioita tarkastellaan ja mitkä asiat koetaan kasvatuksen kannalta merkityksellisiksi (Karila, 1997, s. 150).

Jos puhutaan kuitenkin "tavallisista" konflikteista, niitä aiheuttaa vanhemman työväestön lujat ja pinttyneet toimintatavat. Vaikka itse kuinka yrittäisit perustella asiasi pedagogisesti, on toisen, vahvemman persoonan kanta "mutta kun näin on aina tehty". Päällepäsmäriksi ei itse halua ryhtyä, eikä kompromisseja pystytä luomaan lukuisista yrityksistä huolimatta, joten usein asiat sitten lopulta menevät siten kuin vanha väestö tahtoo. Konflikteja tulee siis eriävistä kasvatuskäsityksistä ja toimintatavoista. Toisinaan myös siitä, että useaan kertaan kerratut ja yhdessä sovitut työtehtävät eivät tule hoidetuksi. Yhtä saa vetää perässä ja potkia jatkuvasti tekemään vaaditut tehtävät.

Yllä oleva sitaatti kuvaa laajasti vastauksissa esiin tulleita ajatuksia. Erilaiset näkemuserot ja niistä kumpuavat konfliktit painottuivat lastentarhanopettajien vastauksissa. Näkemuseroihin viitattiin erilaisilla käsitteillä, joita olivat erilainen koulutus, ikäero, erot arvoissa, käsitysero ja uusi tiimi. Voidaankin tulkita, että työtiimeillä ei ole yhteistä kasvatuskäsitystä. Näkemuserot voivat johtua useista eri asioista. Useissa vastauksissa oli nostettu esille etenkin näkemuserot

eri ammattikuntien välillä. Karilan (2011) mukaan moniammatillisuus luo tilanteen, jossa kasvattajatiimin jäsenet perustavat näkemyksensä erilaiseen käsitykseen kasvatuksesta. Aikuiset katsovat tilanteita eri kehysten kautta ja näin tulkitsevat niitä eri tavoin (Karila, 2011, s. 81). Moniammatillisuuden lisäksi kentällä näkee myös eri ammattisukupolvia eli eri aikoihin koulutautuneita ja työnsä aloittaneita varhaiskasvattajia, joilla on luonnollisesti erilaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä ja toimintakulttuurista. (Karila, 2013.) Varhaiskasvatuksen perustehtävästä keskustelu ja yhteisten arvojen ja kasvatuskäytäntöjen löytäminen ovat keskeisiä asioita moniammatillisen työtiimin toiminnan ja näin ollen myös laadukkaan perustehtävän toteutumisen kannalta (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 103 – 105, 147).

Ja se kun luistetaan sovitusta tai mennään mistä aita on matalin. Esimerkiksi sovitusta luistaminen, kun suunniteltu päiväohjelma ja pienryhmät katsottu lähdetään muokkaamaan koko pakkaa sekaisin, vaikkei tarvetta ole, ja perustellaan asioita huonosti.

Näkemyserojen lisäksi myös eriävät toimintatavat ja sovitusta poikkeaminen aiheuttivat konflikteja. Yllä olevasta sitaatista voidaan huomata lastentarhanopettajan harmistus siitä, ettei sovitettuja toimintatapoja noudateta, vaan tehdään asiat oman päämäärän mukaan, jotta päästäisiin helpommalla. Lastentarhanopettajat nostivat toimintatapojen ongelmista esille pinttyneet toimintatavat, muutosvastarinnan, sovitusta toimintatavoista luistamisen ja yhtenäisten toimintatapojen puutoksen. Nämä kaikki kertovat yhtenäisten toimintatapojen puuttumisesta, mikä heijastuu epäselvyytenä yhteisestä kasvatuskäytännöstä ja näyttäytyy konkreettisesti työnteossa. Työpaikalle tullaan tekemään töitä ja päiväkodissa siihen tarvitaan yhteinen ja selkeä näkemys perustehtävästä (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 59).

Rutiinit ja tottumukset näyttävät ohjaavan päiväkodissa tehtävää työtä. Kun työ on rutinoitunut, työtilanteiden tarkasteluun ei enää kiinnitetä huomiota (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 57). Työn rutinoituminen voidaan nähdä toimintakulttuurin osana ja sen tarkoitus on helpottaa arkea (Schein, 2010, s. 3). Nämä syvään juurtuneet toimintatavat voivat kuitenkin jarruttaa kehitystä ja kaventaa toimintamalleja (Parrila & Fonsén, 2016, s. 43). Rutinoituneet toimintatavat tunnistamalla, kyseenalaistamalla ja omaa työtä refleктоimalla voidaan muokata toimintakulttuuria pedagogisempaan suuntaan (Fonsén & Parrila, 2016, s. 20). Työtiimissä on oleellista käydä merkitysneuvotteluita työkäytännöistä, löytää yhteinen ymmärrys ja päästä aidosti sopimukseen, eikä jättää asioita auki ja keskustella samoja asioita moneen kertaan (Karila, 2011, s. 85).

Myös muutosvastarinta ja perusolettamuksien kyseenalaistaminen voivat olla syynä sille, että töitä halutaan tehdä samalla tavalla kuin aina ennenkin on tehty. Ihmismieli kaipaa stabiiliutta ja perusolettamuksen kyseenalaistaminen aiheuttaa ahdistusta ja puolustuskannalle asettumista. Perusolettamukset ohjaavat toimintaa alitajuisesti ja kuuluvat näkymättömään kulttuuriin. Muutos koetaan stressaavana ja destruktiivisena, sillä se vaatii yksilöiltä turvallisten ja totuttujen asenteiden muutosta ja muutosta opittujen kykyjen käytössä sekä kykyä työskennellä epävarmuuden tilassa. (Rodd, 2013, s. 183; Schein, 2010, s. 23 – 28.) Tämä voidaan kokea työn voimavaroja kuluttavana aspektina.

Tällä hetkellä yksi lastenhoitaja suuttuu heti, jos asiat eivät mene hänen haluamallaan tavalla. Hän on erittäin temperamenttinen ja tiuskii ja komentaa työvereitaan. Häntä harmittaa, ettei hänellä ole lastentarhanopettajan koulutusta. Hän on ahkera ja taitava monissa asioissa, mutta hänen arvaamaton käytöksensä tekee ilmapiiristä jännittyneen. Hän on edelleen vahvasti sitä mieltä, että "kaikki tekevät kaikkea", vaikka päiväkodissamme on selkeästi tehty niin, että pedagoginen vastuu on opettajalla, ja lastenhoitajat osallistuvat suunnitteluun ja toteutukseen.

Myös lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan työnkuvista on ollut kiivastakin keskustelua. Minusta on hyvä, että kaikkien tiimiläisten vahvuuksia tuodaan esiin, mutta työnjaon tulee olla selkeä. Konflikteja on tullut tilanteissa, joissa "kaikki haluavat tehdä kaikkea".

Lastentarhanopettajat toivat esille työnkuvista ja rooleista aiheutuvia konflikteja. Konflikteja syntyi etenkin lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan työnkuvien eriyttämisestä ja kaikki tekee kaikkea -mallista luopumisesta. Lastentarhanopettajan roolia tiimin pedagogisena johtajana ei aina tunnisteta, jolloin tämä ”vallan tavoittelu” nähdään negatiivisena toimintana. Myös lastentarhanopettajalle kuuluva suunnittelu-aika aiheuttaa kiivasta keskustelua, eikä aikaa tahdo löytyä, ellei sitä ole merkitty työvuorolistoihin. Näyttäisi siltä, että työnkuvien ja roolien eriyttäminen ja kaikkien osaamisen hyödyntäminen koetaan uhkana oman osaamisen arvostukselle. Paljon osaamista valuu hukkaan, kun eri koulutusten kautta hankittua tietotaitoa ja moniammatillisuutta ei tunnisteta.

Sama ilmiö näkyi myös Puroilan (2002, s. 106 – 109) tutkimuksessa, jossa kuvastui työtehtävien yhdenvertaisuuden ihannoiti ja työvastuun määräytyminen työvuorojen mukaan. Tutkimuksessa työnjako nähtiin lähinnä tasa-arvokysymyksenä, eikä ammattitaitoa ja asiantuntijuutta otettu huomioon. Karilan (1997, s. 141) mukaan *kaikki tekee kaikkea* -mallin näennäisesti tasavertaisuuteen pyrkivä työnjako voi haitata erilaisen asiantuntijuuden käyttöä työtilanteissa. Sen sijaan tiimityön kehittymisen ja erilaisen ammatillisuuden hyödyntämisen kannalta olisi

parempi määritellä työtehtävät koulutuksen tai muilla tavoin hankitun tietämyksen perusteella. (Karila, 1997, s. 141).

Työnkuvista ja rooleista johtuvat konfliktit näyttäisivät edelleen heijastelevan varhaiskasvatuksen repaleisen koulutushistorian ja poliittisen historian aiheuttamia reviiirikamppailuja (ks. Kinon, 1997). Moninainen koulutustausta ja eri tavoin painottunut asiantuntijuus on myös nähty heijastuvan epävarmuutena omista vahvuuksista ja työtehtävistä (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 41). Reviiritaistelun sijaan olisi tärkeää pohtia, minkä vuoksi varhaiskasvatustyötä tehdään. Myös johtajan tai jopa lakimuutosten kautta selkeytetyt työnkuvat auttaisivat työtiimejä keskittämään energiansa työntekoon sen sijaan, että voimavarat kuluvat työnkuvien selvittelyyn ja oman ammatillisen osaamisen piilotteluun.

Arjen pedagogiikka on jatkuvia valintoja, jotka perustuvat tarkoituksenmukaisiksi ja tärkeiksi koettuihin periaatteisiin ja käsityksiin kasvatuksesta. Näin ollen pedagogiikka näkyy kaiken toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Jos työntekijät tekevät työtään vain oman päänsä mukaan, on pedagogiikka tiedostamatonta ja epämääräistä, eikä sitä voida määritellä hyväksi pedagogiseksi toiminnaksi. Kun pedagogiikka on konkreettisesti määritelty ja sen rakentamiseen sitoudutaan, työyhteisön toiminta selkeytyy. Työntekijöiden on siis tiedettävä, mitä heiltä odotetaan. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 25.)

Tiimipalavereissa toiminnan suunnittelu ja lasten asiat jäivät käsittelemättä/vähäiselle huomiolle kun konfliktitilanteita ratkottiin siellä, ettei lapset kuulisi.

Lapset heijastelevat aikuisten tunnetiloja. Surullisinta on juuri se, jos aikuisten keskinäiset välit vaikuttavat lapsiryhmän ilmapiiriin.

Hän huutaa lapsille ja muille aikuisille, saattaa kiroilla aikuisille jne ja yleensä itkuun puhjettuaan vetää tilanteeseen avioeronsa yms pettymykset yksityiselämässään.

Lastentarhanopettajat olivat huolissaan työtiimien konfliktien vaikutuksista lapsiin ja perheisiin. Ensimmäisessä sitaatissa vaikutus lapsiin on välillinen. Kun keskustelu aika menee konfliktien selvittämiseen, on se pois pedagogisesta keskustelusta ja lasten asioiden käsittelystä. Toisessa sitaatissa vaikutus on välittömämpi, kun lapset aistivat kitkan aikuisten välillä. Kolmannessa tapauksessa ammattilaisten välinen konflikti jopa kulminoitui lasten edessä epäammatillisena käytöksenä.

Jokaisen työntekijän työhön sitoutuminen ja työssä viihtyminen ovat olennainen osa laadukasta varhaiskasvatusta. Ammattitaitoa ja motivaatiota vaaditaan lasten hyvinvoinnin takaamiseksi.

(Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 59.) Varhaiskasvatus on vuorovaikutustyötä, joten vuorovaikutuksen tulee olla ammatillista. Ammatillisuuden säilyttäminen on tärkeää kaikissa tilanteissa, sillä kasvattajien toiminta vuorovaikutustilanteissa heijastuu lapseen (Nummenmaa, 2006, s. 34). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2016, s. 29) on huomioitu, että henkilöstö toimii lapsille esimerkkinä heijastaen omia arvoja, asenteita ja tapoja.

Yhtenä ongelmana näyttäisi olevan, ettei konfliktien käsittelylle löydy sopivaa aikaa. Lapsiryhmässä toimiessa aika menee lasten kanssa ja arjen pyörittämisessä, eikä pienryhmätilanteissa välttämättä edes nähdä toista aikuista. Konfliktien selvittäminen kasvatustilanteissa myöskin koetaan epäsovivaksi. Toisaalta tiimipalavereissa on paljon tärkeitä asioita, jotka vaativat yhteistä keskustelua, kuten yhteisestä pedagogisesta linjasta keskustelu. Ongelma esiintyy siinä vaiheessa, kun konflikteja on jatkuvasti ja näin ollen valtaosa tiimipalavereiden ajasta kuluu niiden selvittämiseen, mikä tuli ilmi myös aineistosta.

Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että konflikteja muodostuu perustehtävän ja työnkuvien epäselvyyden kautta ja konfliktit myös heikentävät laadukkaan perustehtävän toteutumista. Voidaan tulkita, että perustehtävä ei ole kaikilla kirkkaana mielessä työtä tehdessä. Laadukkaan varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumisen kannalta on ensisijaisen tärkeää, että kasvatusnäkömynkset ja toimintatavat ovat yhtenäiset koko tiimissä. Tähän tarvitaan tiimin kehittymistä tiiminä, mikä vaatii toimivia rakenteita ja tiimin sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 80). Kasvatuskäytännöt muodostuvat yhteisten arkisten päätösten tuloksena (Karila, 1997, s. 57). Työkäytäntöihin liittyvissä keskusteluissa tarkoituksena on yhteisen ymmärryksen luominen. Oleellista on, että kaikki pääsevät osalliseksi keskustelussa ja että lopulta päädytään johonkin lopputulemaan. Ilman selkeitä sopimuksia aikuisen on haastavaa toimia halutulla tavalla tilanteissa, mikä aiheuttaa tarvetta saman asian käsittelyyn toistuvasti. (Karila & Kupila, 2010.) Kielikuvat ja kiertely eivät auta yhteistyön kehittämisessä, vaan tärkeää on puhua asioista avoimesti ja selkeästi. Hienojen termien käyttö ei yksinään riitä, vaan tavoitteena on saavuttaa aito yhteisymmärrys. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen, 1999, s. 111.)

5.4 Työtiimin konfliktitilanteet vuorovaikutuksen näkökulmasta

Tämä kuvauskategoria käsittelee konflikteja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vuorovaikutus on keskeinen osa varhaiskasvatusta, minkä vuoksi se voidaan nähdä myös keskeisenä osana

konflikteja. Vuorovaikutus ja sen puute nähtiin aiheuttavan paljon konflikteja, mutta konfliktitilanteet myös vaikuttivat tiimin vuorovaikutukseen suuressa määrin. Lastentarhanopettajat näkivät puutteellisen ja negatiivisen kommunikoinnin olevan yhteydessä konflikteihin. Konfliktit henkilöityivät haastaviin työtovereihin ja erilaisten persoonien välisiin kohtaamisiin. Konfliktit nähtiin myös liittyvän työtiin vuorovaikutukseen tiimiä heikentävänä ilmiönä. Myös positiivinen näkökulma tuli esille, nimittäin toimivalla vuorovaikutuksella konfliktien nähtiin ratkeavan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) on huomioitu lasten laaja-alaisen osaamisen vahvistaminen. Yhdeksi viidestä laaja-alaisesta osa-alueesta on nostettu kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Henkilöstön tehtävänä on tukea lasten kehitystä ja toimia esimerkkinä erilaisten ihmisten myönteisessä kohtaamisessa esimerkiksi ystävällisyyden ja hyvien tapojen osalta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 23.)

...osalla myös on ollut kovasti kokemuksia siitä, ettei uskalla enää tuoda esiin omia ajatuksia tai ideoita. Konfliktit ovat luoneet tiettyä arkuutta toimia omassa ryhmässä arjessa.

Yläpuoleisesta aineistoesimerkistä voidaan havaita, että konfliktit ovat aiheuttaneet vaikenemisen ja kohteliaan keskustelun kulttuuria. Karila ja Nummenmaa (2011, s. 113) kuvailevat vaikenemisen kulttuuria asioiden puhumattomuutena ja keskusteluihin osallistumattomuutena, ja kohteliaan keskustelun kulttuuria pyrkimyksenä harmoniaan, jolloin eriäviä mielipiteitä ei ilmaista. Heidän mukaansa harmonisuuteen pyrkivän kulttuurin ongelma on se, ettei vaikeita asioita käsitellä. (Karila ja Nummenmaa, 2011, s. 113.) Asioista ei uskalleta puhua, koska pelätään uusien konfliktien syntymistä, selän takana puhumista ja oman ammatillisuuden alentamista. Tällöin myöskään tiimityö ei toimi. Roddin (2013, s. 145 – 146) mukaan tiimityön ydin on siinä, että kaikki tiimin jäsenet tekevät yhteistyötä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Jos vuorovaikutusta ei ole ja kaikki tekevät oman päänsä mukaan, puhutaan työryhmästä tai näennäistiimitystä, joiden tehokkuus on huomattavasti matalampi kuin yhdessä toimivan tiimin (Parrila & Fonsén, 2016, s. 52 – 53).

Asioiden puhumattomuutta ja luuloja enemmän kuin tietoa toisesta ihmisestä

Keskustelun puuttuminen näkyi tulkintana ja väärinymmärryksinä. Vaikenemisen ja kohteliaan keskustelun kulttuurit ovat omiaan myös aiheuttamaan lisää konflikteja, sillä avoimen keskustelun sijaan toisen toimintaa, eleitä ja sanomisia tulkitaan. Mikkola ja Nivalainen (2009) ovat kirjoittaneet, että työyhteisön jäsenet tulkitsevat asioita omista lähtökohdistaan. Jos työyhteisö ei puhu askarruttavista asioista avoimesti, voivat tulkinnat muodostua hyvinkin moninaisiksi ja

tulehduttaa työyhteisön välejä. He ovat myös nostaneet esille *piilossa olevat ilmiöt* kuvaamaan ilmiöitä, joiden olemassaolo kielletään. Näitä ovat esimerkiksi selän takana puhuminen, pelot, jännitteet ja ristiriidat. Kun ilmiöstä ei puhuta, voidaan leikkiä, ettei niitä ole olemassa. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 69 – 70.)

Hänellä on ollut joka vuosi aina joku tiiminsä jäsen jonka kanssa hän ei tule toimeen. Kun yritykset nostaa itseään muita mollaamalla eivät aina otakaan tuulta alleen, niin hän voi huonosti.

Lastentarhanopettajien vastauksista nousi esille negatiivissävytteinen kommunikointi, joka käsitti sekä lievempiä että vakavampia asteita. Lievimmillään tähän liittyi negatiivissävytteistä töksäyttelyä ja pahimmillaan jopa työpaikkakiusaamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) on tuotu esiin varhaiskasvatuksen arvoperusta, mikä ohjaa myös henkilöstön toimintaa. Siihen kuuluu sivistyksen arvostaminen, mihin liittyy tapa suhtautua itseensä ja muihin ihmisiin. Kiusaamista ei hyväksytä keneltäkään - ei lapsilta eikä myöskään aikuisilta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 19.) Toimivan työyhteisön perusedellytyksenä on jokaisen työntekijän kunnioittaminen ja arvostaminen. Jos työyhteisössä joutuu kilpailemaan asemastaan tai jäsenille ei pystytä tarjoamaan tukea ja arvostusta, työyhteisön ilmapiiri kärsii. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 81).

Hän suuttuu, turhautuu, hermostuu jne hyvin helposti ja joskus raivo voi olla huudon lisäksi pidäkkeetöntä itkua jne

Joissain tapauksissa esiintyi myös täysin epäammattillista vuorovaikutusta, kuten yllä olevassa esimerkissä. On tilanteita, joissa esimerkiksi henkilökohtaisessa elämässä on haasteita. Niiden ei kuitenkaan saisi antaa vaikuttaa työelämään. Varhaiskasvatus on vuorovaikutustyötä ja näin ollen vuorovaikutuksen tulee olla ammatillista.

Oma kokemukseni on, että erilaiset näkemykset ja ajatusmaailma yhdistettynä kunkin persoonaan ja luonteenpiirteisiin ajavat helposti työntekijöitä helposti törmäyskurssille. Itse olen pohjimmitani herkkä ja saatan helposti kokea voimakastahtoisien ihmisten näkemykset loukkaavina, jolloin vastapuolen näkökulmasta suutun ns. pienistä.

Varhaiskasvatustyössä henkilökohtaiset ominaisuudet näyttäytyvät suuressa roolissa puhuttaessa sekä omista vahvuuksista että heikkouksista. Työtä tehdään ”omalla persoonalla” (Karila & Nummenmaa, 2001, s. s. 59 – 60). Persoonaa ei ole kuitenkaan hyväksyttävä selitys epäammattimaiselle käytökselle. Persoonat ja konfliktit liitettiin myös ”kemioiden kohtaamattomuuteen”. Karila ja Nummenmaa (2001) ovatkin selittäneet tätä ilmiötä työorientaatioiden kautta. Työorientaatiolla tarkoitetaan henkilön tai ryhmän perusasennoitumista työhön. Se siis kuvaa

sitä, miten työhön suhtaudutaan ja mistä työssä on oikeastaan kyse. Päiväkodissa hiljaisen tiedon osuus on suuri ja omia työnteon tapoja voi olla vaikeaa sanallistaa. Kun toisten työorientaatioita ei tiedosteta eikä työn tulkinnasta keskustella, syntyy ongelmia ymmärtää toisen näkökulmia. Tämä selitetään usein kemioiden kohtaamattomuudella. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 44, 47.)

Valitettavasti keskustelut eivät ole juuri tuottaneet tulosta, vaan samat asiat jatkuvat silti päivästä toiseen.

Kuten aineistoesimerkistä voi huomata, aineistosta nousi huomattavissa määrin esille se, että konflikteja on käsitelty, mutta käsittelystä huolimatta samat asiat aiheuttavat konflikteja kerta toisensa jälkeen. Tällaisissa tapauksissa ei olla mahdollisesti löydetty ja käsitelty konfliktin alkuperäistä syytä, vaan sen seurauksia (Rodd, 2013, s. 104). Näiden aiheiden käsittely vie valtavasti voimavaroja ja yhteistä keskusteluaikaa, ellei konfliktin syytä löydetä ja pystytä selvittämään. Myös Roddin mukaan käsittelemättömät ja pitkäaikaiset ”kroonistuneet” konfliktit työpaikalla heikentävät sekä työn laatua että työntekijöiden omaa hyvinvointia ja heidän keskinäisiä ihmissuhteita. Energia ja resurssit käytetään perustyön tekemisen sijaan konfliktien käsitteilyyn. (Rodd, 2013, s. 103.)

Minä koen vastaavana lastentarhanopettajana olevani myös vastuussa tiimistäni sen verran, että pidän huolen että tiimipalaverissa yms. pysytään asiallisena. Olen edellisestä tiimistäni saanut nahkaa nenänpäähän sen verran että nykyään pystyn ottamaan avoimesti vaivaavia asioita esille. Omalla käytöksellä saa yleensä vastaavanlaisen vastareaktion, ts jos itse pysyy rauhallisena ja perustelee näkemyksiään pedagogiikalla saa varmasti aikaan vähän asiallisempaa ilmapiiriä. Olen myös huomauttanut etten itse jaksa alkaa riitelemään ja että yleinen spekulointi ei kuulu nyt tähän tilanteeseen... .. Olen sitä mieltä, että hyvin toimivissa tiimeissä ei synny konflikteja, sellaisia mistä jäisi paha mieli. Erimielisyydet ilmaistaan ja ratkaistaan rakentavasti, eikä niitä edes miellä konfliktiksi. Jos kemiat ei vaan pelitä niin ei sitä voi oikein ratkaista muuten kuin tiimiä vaihtamalla.

Lastentarhanopettajat nostivat esille myös sen, että asioista puhumalla konfliktit ratkeavat. Tällöin vuorovaikutusta voidaan pitää toimivana ja asiallisena. Näin myöskään konfliktit eivät jää myrkyttämään työyhteisön ilmapiiriä. Aineistossa nostettiin esiin myös restoratiivisella otteella keskustelu konfliktien selvittelyn käytäntönä. Pehrman (2011, s. 31) on kuvannut restoratiivista sovittelua väitöskirjassaan konfliktien ratkaisumallina, jossa työyhteisön ihmissuhteet palauteetaan sellaiseen tilaan, että työtä voidaan jatkaa tehokkaasti ja hyvässä ilmapiirissä. Huomio on osapuolia osallistavassa konfliktin ratkaisussa ja korjaavissa toimenpiteissä. (Pehrman, 2011,

s. 31.) Lisäksi omalla käytöksellä ja suhtautumisella konflikteihin oli parin vastauksen mukaan positiivinen vaikutus konfliktien ratkaisemisen kannalta.

Palautteen antaminen on tärkeä osa tiiminä kehittymistä. Käytävillä ja kahvitauoilla käytävä ”selän takana” käytävä keskustelu voi olla merkki siitä, että työyhteisössä ei uskalleta antaa palautetta suoraan sille, jolle se kuuluisi. Palautteen, sekä rakentavan että positiivisen, antaminen on avainasemassa oppimisen ja muutoksen kannalta, joten sen antamista täytyy opetella. Palaute annetaan aina perustehtävään liittyen, jolloin arvioidaan työtapoja, eikä persoonaa. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 77 – 73.) Kun palaute kohdistuu henkilön sijaan asiaan, ja palaute perustellaan asiallisesti, voidaan parhaimmillaan välttyä loukkaantumisilta.

Lastentarhanopettajien kokemukset ja käsitykset työtiimin konfliktien ja vuorovaikutuksen suhteesta viittaavat keskustelukulttuurin ongelmiin. Nummenmaa ja Karila (2011, s. 82) puhuvat *keskustelukulttuurista* eli ammatillisten keskusteluiden käytännöistä osana päiväkodin kulttuuria. Se kuvastaa työyhteisön keskustelun avoimuutta työhön liittyvistä asioista, keskustelun aiheita ja kielen käyttöä varhaiskasvatuksesta puhuttaessa. (Nummenmaa & Karila, 2011, s. 82.) Tutkimuksessani voidaan tunnistaa päiväkotien tarve keskustelukulttuurin kehittämiseksi avoimempaan ja arvostavampaan suuntaan. Kuten muunkin toimintakulttuurin, myös keskustelukulttuurin kehittäminen on aikaa vievää ja vaatii kulttuurin tunnistamista ja sitoutumista muutokseen. On tärkeää oppia puhumaan asioista avoimesti ja selkeästi sekä tavoitella aitoa yhteisymmärrystä (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen, 1999, s. 111).

Päiväkodissa käydään huomattava määrä erilaisia keskusteluja, joista osa on muodollisempia ja osa epämuodollisia (Karila, 2011, s. 80). Näistä esimerkiksi tiimipalaverit voidaan nähdä muodollisempina ja kahvihuonekeskustelut epämuodollisina. Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa* analysoitiin tiimipalavereja ja huomattiin, että niissä painottuu käytännönläheisyys ja arjesta selviytyminen sen sijaan, että niissä keskusteltaisiin syvällisemmin työstä tai perusteltaisiin toimintaa pedagogisesti. (Karila & Kupila, 2010.) Varhaiskasvatuksen kentällä on tutkimukseni mukaan aiheellista kiinnittää enemmän huomiota ammatillisten keskusteluiden aiheisiin. Keskusteluiden avoimuus on valtava askel eteenpäin, mutta tarvitaan myös syvällisempää keskustelua yhteisten kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen saavuttamiseksi.

6 Tulosten johtopäätökset ja pohdintaa

Luvun tarkoituksena on vastata tutkimuskysymykseen, joka esiteltiin kolmannessa luvussa. Ensimmäisessä alaluvussa esitän tutkimuksen olennaiset tulokset tiivistetyssä muodossa. Toisessa alaluvussa tarkastelen tutkimustani pohtivammin.

6.1 Johtopäätökset

Työtiimin konflikteja voidaan katsoa johtajuuden, käytäntöjen ja ulkoisten paineiden näkökulmasta, jotka koetaan työtiimin ulkopuolisina asioina. Johtajan vaikutusmahdollisuuksia työtiimin konfliktitilanteiden ratkaisussa ja ehkäisyssä pidetään tärkeänä. Useat lastentarhanopettajat kuitenkin kokivat käytännössä johtajan osallistumisen konfliktitilanteisiin vähäiseksi. Sen sijaan johtajan vastuuksi nähdyt päiväkodin rakenteet ja yhdessä sovitut käytännöt sekä ulkoiset paineet, kuten resurssipula, nähdään aiheuttavan konflikteja. Nämä ovat asioita, joihin yksittäiset työntekijät eivät voi juurikaan vaikuttaa ja joiden nähdään olevan yhteydessä työtiimin konfliktitilanteiden syntymiseen.

Tutkimukseni perusteella työtiimin konfliktit nähdään kytkeytyvän varhaiskasvatuksen perustehtävään. Toisaalta konfliktit heikentävät laadukkaan perustehtävän toteutumista, mutta toisaalta valmiiksi heikko käsitys perustehtävän toteutuksesta myöskin aiheuttaa konflikteja. Tasavertaistavaa kaikki tekee kaikkea -mallia ihannoidaan edelleen, eikä omia koulutuksessa tai muilla tavoin hankittua osaamista hyödynnetä tarkoituksenmukaisella tavalla. Työtehtävistä ollaan epävarmoja ja organisaation kulttuuri tuntuu vaikuttavan niihin enemmän kuin työntekijöiden osaaminen. Kasvatusnäkemykset ja toimintatavat eivät ole yhdenmukaisia, mikä aiheuttaa konflikteja. Sekä perustehtävän epäselkeys että konfliktien aikaansaama ilmapiiri työtiimeissä ovat riski laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiselle. Lastentarhanopettajat olivat huolissaan myöskin työtiimin konfliktien lapsiin heijastuvista vaikutuksista.

Konfliktit voidaan nähdä uhkatekijänä työntekijöiden hyvinvoinnille ja näin ollen myös työntekijöiden terveydelle. Lastentarhanopettajien vastauksista pystyi erottamaan selkeästi työuupumukselle tyypilliset kolme erityispiirrettä, joita ovat väsymys työhön, kyynisyys ja alentunut ammatillinen itsetunto (Schaudeli ja Bakker, 2004). Tutkimuksen tulokset ovat yhdenmukaisia Roddin (2013, s. 103) ajatuksen kanssa siitä, että käsittelemättömät ja pitkäaikaiset ”kroonistuneet” konfliktit työpaikalla heikentävät sekä työn laatua että työntekijöiden omaa

hyvinvointia ja heidän keskinäisiä ihmissuhteita. Konfliktit ja varpaillaan olo niiden välttämiseksi kuluttavat voimavaroja ja johtavat väsymiseen. Työuupumus on myös yhdistetty terveydellisiin riskeihin (Schaufeli & Bakker, 2004). Työtiimin konfliktit itsessään eivät ole pahasta, mutta ne voivat johtaa työyhteisön hyvinvoinnin tai varhaiskasvatuksen laadun heikkenemiseen, jos niitä ei käsitellä oikein (Rodd, 2013, s. 103).

Työtiimien konfliktit linkittyvät vahvasti vuorovaikutukseen, onhan varhaiskasvatus vuorovaikutustyötä. Konflikteja väistellään ja työtiimissä voidaan havaita vaikenemisen ja kohteliaan keskustelun kulttuurin piirteitä, joissa riskinä on avoimen keskustelun puuttuminen. Keskustelun puuttuminen näkyy tulkintana ja väärinymmärryksinä, jotka voivat johtaa uusiin konflikteihin. Toimivan työyhteisön perusedellytyksenä on jokaisen työntekijän kunnioittaminen ja arvostaminen (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 81). Palautteen, sekä rakentavan että positiivisen, antaminen on avainasemassa oppimisen ja muutoksen kannalta, joten sen antamiseen täytyy opetella. Palaute annetaan aina perustehtävään liittyen, jolloin arvioidaan työtapoja, eikä persoonaa. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 72 – 73.) Keskustelukulttuurin kehittäminen avoimeen ja arvostavaan suuntaan vaatii vaivannäköä ja sitoutumista, mutta parantaa tiimin toimintaa ja näkyy työn mielekkyydessä (2001, s. 116).

On olennaista huomata, etteivät tutkimuksen tulokset ole irrallaan toisista, vaikka olenkin jaotellut ne eri kuvauskategorioiden. Tutkimuksen tulokset kuvastavat, miten laajasti työtiimien konfliktitilanteet vaikuttavat varhaiskasvatukseen ja avaavat myös konfliktien syyt. Tuloksissa voidaan nähdä myös konfliktien itseään ruokkiva kierre, etenkin konfliktien kroonistuessa. Konfliktien ratkaisuun ja ehkäisyyn olisikin syytä tarttua nopeasti.

6.2 Tulosten pohdintaa

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten lastentarhanopettajat käsittävät konfliktit työtiimeissä ja näin ollen ymmärtää laajemmin työtiimin konfliktien yhteyden varhaiskasvatustyöhön ja henkilöstöön. Tutkimukseni tulokset kuvastavat työtiimin konfliktitilanteiden yhteyttä arjen eri tilanteisiin ja niiden vaikuttavuutta työntekijöihin ja varhaiskasvatukseen. Osa tuloksista oli odotettuja, etenkin vuorovaikutuksen ja keskustelukulttuurin yhteys sekä konfliktitilanteiden syynä että seurauksena. Yllättävää oli se, miten suuri vaikutus konfliktitilanteilla voi olla työuupumuksen (burnout) kehittymiseen ja tätä kautta terveyteen. Oletuksena oli, että konfliktitilanteet heikentävät työhyvinvointia ja työssä viihtyvyyttä, mutta tulosten peilaaminen

aiempaan teorian tietoon viittaa siihen, että työtiimin konfliktitilanteet voivat johtaa vakavaankin työuupumukseen pitkittyessään.

Bolton (1986, s. 206) kirjoittaa, että konflikteilta on mahdotonta välttyä. Hänen mukaansa konfliktit ovat parhaimmillaan häiritseviä ja pahimmillaan tuhoavia. Rodd (2013) jatkaa, että konfliktit ovat luonnollinen osa arkea, vaikka ne nähdään usein vältettävissä olevina uhkina arjessa. Sekä tutkijat että työntekijät kentällä ovat pitäneet konflikteja negatiivisena, työtulosta heikentävänä ja vältettävänä asiana (Rodd, 2013, s. 104). Tässäkin tutkimuksessa konfliktit nähtiin lähinnä työtä haittaavana tekijänä, eikä konfliktien ratkaisusta syntyvää puhdistavaa vaikutusta nostettu esille. Uskon, että konfliktien syvempi pohdinta esimerkiksi haastattelutilanteena kyselyn sijaan olisi tuonut myös konfliktien positiivisen näkökulman esille. Karilan (1997) tutkimuksessa yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus voitiin nähdä staattisena, dynaamisena tai ristiriitaisena, joista ristiriitainen sisältää konflikteja. Sekä dynaaminen että ristiriitainen vuorovaikutus mahdollistivat molemminpuolisen muutoksen, kun taas staattinen suhde vakiinnuttaa olemassa olevaa. Ristiriitaisessa vuorovaikutustilanteessa kuitenkin korostettiin ristiriitojen ratkaisemista neuvotellen, jotta muutos olisi molemminpuolinen. (Karila, 1997, s. 151.) Uhkan sijaan konfliktit voidaan nähdä mahdollisuutena muutokselle ja kehitykselle. Ongelmana ei siis ole konfliktien olemassaolo, vaan niiden käsittelytavat. (Rodd, 2013, s. 103.)

Varhaiskasvatuksen kenttä on hyvä ympäristö konfliktien syntymiselle, sillä varhaiskasvatukseen liittyvät arvot ja käsitykset voidaan perustaa yksilöllisiin kokemuksiin, uskomuksiin, arvoihin ja mieltymyksiin (Rodd, 2013, s. 103). Päiväkodin henkilöstön eritasoinen koulutustausta, koulutussuunnitelmien keskeneräisyys ja koulutukselliset vastuukysymykset aiheuttivat ristiriitoja työyhteisöissä jo vuosikymmeniä sitten (Kinos, 1997, s. 176). Yksi suuri syy jatkuviin konflikteihin ammattiryhmien välillä on ollut huoli oman ammatin tulevaisuudesta. Tämä on johtanut etutaisteluihin, jossa ammattiryhmät taistelevat toisiaan vastaan ja yrittävät pitää kiinni omasta statuksestaan. Näin ollen etenkin muutokset ovat luoneet konflikteja ammattiryhmien välille. (Kinos, 1997, s. 185.) Kun joudutaan taistelemaan omien etujen puolesta, ei useinkaan osata arvostaa erilaista koulutusta ja erilaista osaamista.

Tutkimusta tehdessäni mieleeni nousi kysymyksiä, joihin tämä tutkimus ei pystynyt vastaamaan. Lastentarhanopettajat nostivat esille johtajan vaikutuksen konfliktitilanteiden ratkaisussa, mutta käytännön kokemuksista suurin osa viittasi siihen, ettei johtajalla ole aikaa tai valmiuksia olla ratkaisemassa näitä tilanteita. Olisikin mielenkiintoista tehdä tutkimusta johtajien

näkökulmasta konfliktitilanteiden ehkäisyyn ja ratkaisuun liittyen. Tutkimuksen voisi tehdä haastattelemalla muutamaa johtajaa, jotta aineistosta saisi perusteellisen.

Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä oli lastentarhanopettajat ja tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella. Aineisto oli sopiva tutkimukseen, mutta olisi mielenkiintoista tehdä syväluotavampi tutkimus laajemmalla ja erilaisella aineistolla. Ideaksi nousi tehdä tähän aihepiiriin liittyvä tutkimus toimintatutkimuksena päiväkotiyksikössä niin, että koko kasvatusvastuullinen henkilökunta olisi mukana. Toimintatutkimuksen kautta voitaisiin tarkastella, millaisia konflikteja yksikössä esiintyy, miten niitä lähdetään purkamaan ja mihin lopputulemaan näillä keinoilla päädytään. Tutkimuksen kohteena olisi konfliktitilanteiden käsittely.

7 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu on tärkeä osa tutkimusprosessia. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 127) ovat asettaneet hyvälle tutkimukselle kaksi oleellista kriteeriä: tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus ja tutkimuksen eettinen kestävyys. Olen kuljettanut näitä mukana läpi koko tutkimuksen perustelemalla valintojani, kertomalla tutkimuksen etenemisestä ja pysyttelemällä tutkimustehtävässä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 127.) Olen myös tarkastellut tutkimusmenetelmien ja teorioiden saamaa kritiikkiä pitkin tutkimusta.

Tutkimusten luotettavuutta tarkastellaan usein termien *reliabelius* ja *validius* avulla. Reliabeliudella tarkoitetaan tulosten toistettavuutta ja validiudella tutkimusmenetelmän kykyä mitata haluttua asiaa. Nämä termit ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen saralla, joten kvalitatiivisessa tutkimuksessa ne ovat saaneet erilaisia tulkintoja ja niiden käyttöä vältetään. Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan olen kertonut tutkimukseni toteutuksesta, haasteista ja ajatuksistani läpi tutkimuksen, jotta lukija voi seurata ja arvioida luotettavuutta parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimukseni luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä lisäävät aineistolainaukset, taulukot ja näiden avaaminen selkeällä tavalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, s. 213 – 214).

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on hyvä muistaa, ettei fenomenografisessa lähestymistavassa pyritä selvittämään absoluuttista totuutta. Muodostamissani kuvauskategorioissa näkyy oma tulkintani, mikä kuuluu fenomenografiseen tutkimukseen, joten toinen tutkija voi saada aineistosta hyvin erilaisen tuloksen. Tutkimus onkin riippuvainen kontekstistaan, sillä jokainen tutkija ja tutkittava antavat tutkimusaiheelle omat merkityksensä. Näin ollen toistettavuutta ei voida pitää tutkimuksen luotettavuuden mittarina. (Ahonen, 1994, s. 130; Niikko, 2003, s. 37, 39 – 40.) Fenomenografian luotettavuutta on kritisoitu myös siitä, että fenomenografiassa ei oteta kantaa haastateltavan kykyyn ja motivaatioon tuoda käsityksiään ilmi (Häkkinen, 1996, s. 47). Tutkimukseeni vastaaminen oli vapaaehtoista, joten pidän osallistujia motivoituneina osallistumaan tutkimukseen. En kuitenkaan voi tietää, miten kattavasti osallistujat ovat halunneet tai osanneet kertoa käsityksistään kirjallisesti. Kuten olen jo aiemmin pohtinut, haastatteleamalla osallistujia olisin luultavasti päässyt syvemmälle aiheeseen ja lastentarhanopettajien olisi ollut helpompaa tuoda käsityksiään ilmi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista tarkastella, miten hyvin tutkimuksen tulkinta kuvastaa tutkimusaineistoa. Olen katsonut, että kaikki aineistosta löytämäni

merkitykset voidaan sijoittaa tekemäni kategoriajärjestelmän sisälle, eivätkä kategoriat mene keskenään päällekkäin. (Larsson 1986, 37 – 38.) Myöskin aikaisemmat teoriat ja tutkimukset tukevat tämän tutkimuksen tuloksia.

Lähdekritiikki on osa tutkimuksen luotettavuutta. Mäkinen (2006) on listannut lähteen aitouden, riippumattomuuden, alkuperäisyyden ja puolueettomuuden tärkeiksi tarkastelun kohteiksi lähteen luotettavuutta pohdittaessa. Olen etsinyt käsiini alkuperäislähteet, koska ne ovat kuvastavat tutkijan ajatuksia aidommin kuin mahdollisesti moneen kertaan tulkitut sekundaarilähteet. Lähteiden tarkasteluun liittyy myös tutkijan taustan selvittäminen. Jos tutkijaan on viitattu paljon ja hänen artikkeleitaan esiintyy arvostetuissa julkaisuissa, on lähde todennäköisesti laadukas. Myös tutkijan organisaatio voi kertoa arvostuksesta, mutta laadukasta tutkimusta tehdään myös organisaatioiden ulkopuolella. Olen pyrkinyt käyttämään tutkimuksessani lähteenä arvostettujen tutkijoiden artikkeleita ja teoksia sekä lisäksi tarkastellut, keihin tutkijoihin he viittaavat. (Mäkinen, 2006, s. 128 – 129.)

Kerroin jo aiemmin tutkimuksessa omien ennakko-oletusten sulkeistamisen tärkeydestä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Ahosen (1994) mukaan tutkijan on tärkeää tiedostaa omat lähtökohtansa, jotka vaikuttavat vääjämättä tutkimukseen. Arvoni ja uskomukseni ovat vaikuttaneet väistämättä näkökulmaan, josta tarkastelen aineistoa ja tulkiten tuloksia (Creswell, 2013, s. 15). Myöskään Niikon (2003, s. 40 – 41) mukaan tutkijan ei ole mahdollista täysin sulkeistaa omia näkemyksiä, vaan niitä työstetään jatkuvasti tutkimusta tehdessä ja ymmärrykseen pyrkiessä. Vähentääkseni ylitulkinnan ja omien näkemysteni vaikutuksia tutkimuksen tuloksiin, olen perustellut tekemiäni tulkintoja peilaamalla niitä teoreettiseen viitekehykseen.

Olen ottanut tutkimuksen eettisyyden huomioon myös tutkimusaineiston osalta. Tutkimusaineiston hankinnassa tutkimuksen osallistujille on luvattu anonymiteetti, jotta heille ei koituisi haittaa tutkimuksesta. Oman sähköpostiosoitteen sai jättää valmiin tutkimuksen lähettämistä varten, mutta tätä tietoa ei yhdistetty vastauksiin millään tavoin. Olen käsitellyt tutkimusaineistoa siten, että kukaan muu ei ole päässyt näkemään sitä ja olen myöskin sitoutunut tuhoamaan tutkimusaineiston tutkimuksen valmistuttua. Tutkimusaineistoa tulkitessani olen pyrkinyt avoimuuteen, enkä ole vääristellyt tutkimustuloksia. Taulukot ja aineistoesimerkit mahdollistavat lukijalle omien päätelmien tekemisen ja luotettavuuden tarkastelun.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 113 – 160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Asetus lasten päivähoidosta 293/1973. Viitattu 4.1.2018. Haettu osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>
- Ashworth, P. & Lucas, U. (1998). What is the "World" of Phenomenography?. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42(4), 415 – 431.
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. and Taris, T.W. (2008). "Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology". *Work & Stress*, 22(3), 187 – 200.
- Bolton, R. (1989). *People skills: How to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts*. Sydney: Prentice-Hall.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Kalifornia: SAGE Publications Inc.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499 – 512.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa s. Parrila & E. Fonsén. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. (s. 13 – 28). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gillham, B. (2008). *Developing a questionnaire (2nd ed.)*. London: Conticuum.
- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun. Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Harisalo, R. (2008). *Organisaatioteoriat*. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*. 21(4), 568 – 580.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000) *Tutki ja kirjoita (6th ed.)*. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2009). *Loppuraportti Johtajuus ja varhaiskasvatuksen laatu -projekti*. Tampereen yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Viitattu 4.1.2018. Haettu osoitteesta: <http://www.tsr.fi/tsarchive/files/TietokantaTutkittu/2008/108041Loppuraportti.pdf>

- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2011). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 287 – 299) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162 – 173.
- Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karila, K. (1997). Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European early childhood education and care*. 16(2), 210 – 223.
- Karila, K. (2011). Kasvattajatiimi keskustelelee. Teoksessa A.R. Nummenmaa & K. Karila. (Toim.) *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. (s. 80 – 87). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Karila, K. (2013). Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 9 – 29). Tampere: Vastapaino
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteetin muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tampere: Tampereen yliopisto
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotien. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2011). Keskustelukulttuurin kehittäminen. Teoksessa A.R. Nummenmaa & K. Karila. (Toim.) *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. (s. 111 – 116). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kinos, J. (1997). Päiväkotien ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku: Turun yliopisto.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Viitattu 4.1.2018. Haettu osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/2005/20050272>
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Manka, M-L. & Manka, M. (2016). Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum Pro.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*. 10, 177 – 200.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville. (Toim.) *The international encyclopedia of education*. 8, 4424 – 4429.

- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 81 – 148). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto Oy.
- Mäkinen, O. (2006). Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, A.R. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen. (Toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 19 – 33). Tampere: Vastapaino.
- Nummenmaa, A.R., Karila, K., Joensuu, M., Rönholm, R. (2007). Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. (s. 39 – 58). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pehrman, T. (2011). Paremmiin puhumalla. Restoratiivinen sovittelu työyhteisössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Puroila, A-M. (2002). Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulu university press.
- Read, M. & Rees, M. (2008). Working in teams in early years settings. Teoksessa C. Cable, L. Miller & G. Goodliff. (Toim.) *Working with children in the early years*. (s. 43 – 53). Oxon: Routledge,
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Rodd, J. (1998). Leadership in Early Childhood: The pathway to professionalism. (2nd ed.) Buckingham: Open University Press.
- Schaufeli, W. (2012). Work Engagement. What Do We Know and Where Do We go?. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3 – 10.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293 – 315.
- Schein, E. H. (2010). Organizational Culture And Leadership. (4th ed.) San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

- Syväjärvi, A. & Vakkala, H. (2012). Psykologinen johtamisorientaatio -positiivisuuden merkitys ihmisten johtamisessa. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi. (Toim.) *Johtamisen psykologia: Ihmisten johtamisen muuttuvassa työelämässä*. (s. 195 – 225). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Työterveyslaitos. Työhyvinvointi. Viitattu 7.12.2017. Haettu osoitteesta: <http://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>
- Uljens, M. (1989). Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Varhaiskasvatuslaki 36/1973. Viitattu 4.1.2018, haettu osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
- Vehkalahti, K. (2014). Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Oy Finn Lectura Ab.
- Viitala, R., Tanskanen, J. & Säntti, R. (2015). The connection between organizational climate and well-being at work. *International Journal of Organizational Analysis*. 23(4), 606 – 620.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193 – 210.
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Sciences*. 9(1), 458 – 483.

Liite 1 Saatekirje

Konfliktit työtiimissä

Luethan saatekirjeen ajatuksella ennen lomakkeen täyttämistä.

Saatekirje kyselylomakkeeseen

Olen Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelija. Teen Pro gradu -tutkielmaa lastentarhanopettajien kokemuksista työtiimin konfliktitilanteista. Tutkielman ohjaajana toimii Oulun yliopiston lehtori Taina Kyrönlampi. Konfliktilla tarkoitan syvää ristiriitaa kahden tai useamman henkilön välillä.

Tutkimuksellani pyrin saamaan erilaisia näkökulmia mm. konfliktitilanteiden syntymisen syistä päiväkodin työtiimeissä ja niiden vaikutuksesta arkeen. Tutkimuksen tuloksista voi olla soveltavaa hyötyä sekä itselleni että muille lastentarhanopettajille työelämässä esimerkiksi konfliktitilanteiden ennaltaehkäisyssä tai niiden käsittelyssä. Vastausten tulkinnallisuuden vuoksi on tärkeää, että kirjoitat omat kokemuksesi ja käsityksesi mahdollisimman selkeästi ja tarpeeksi laajasti. Koska jokainen kokee konfliktitilanteet subjektiivisesti, on tärkeää, että tuot ilmi oman kokemuksesi sellaisena, kuin sen näet. Jokainen vastaus on tärkeä.

Tutkimuksessa kysytään muutamaa ennakkotietoa, mutta siihen vastataan anonyymisti. Olen valinnut kyselytyökaluksi Webropolin, jota Oulun yliopisto suosittelee käytettäväksi. Tässä sovelluksessa on otettu huomioon vastaajan anonymiteetin säilyttäminen. Sitoudun myös säilyttämään vastaukset ainoastaan tämän tutkimuksen käyttöä varten ja niin, etteivät ulkopuoliset pääse näkemään vastauslomakkeita sekä tuhoamaan aineiston, kun tutkielmani on valmis. Näin ollen vastaajien anonymiteetti säilytetään mahdollisimman hyvin. Tulokset julkaistaan Pro gradu -tutkielmassani ja tätä tutkielmaa pääsee lukemaan halutessaan kuka tahansa Oulun yliopiston julkaisuarkistosta Jultikasta. Halutessasi voit antaa sähköpostiosoitteen, johon laitan linkin opinnäytetyöhöni, kun se on julkaistu. Sähköpostia ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen.

Aikaa kyselyn täyttämiseen menee noin 15-30 min Kiitos vastauksestasi jo etukäteen!

-Iida Salminen

Liite 2 Kyselylomake

Konfliktit työtiimissä

1. Koulutus *

- Kasvatustieteen kandidaatti
- Kasvatustieteen maisteri
- Sosionomi
- Lastentarhanopettajaopisto
- muu, mikä?
-

2. Työvuodet *

- 0-5
- 6-10
- 11-20
- yli 20

Vastaathan kysymyksiin kokonaisiin lausein

Tutkimuksen kannalta on suotavaa, jos innostut tarinoimaan, pohtimaan ja reflektoimaan kokemuksiasi ja käsityksiäsi.

3. Kuinka usein kohtaat konflikteja työtiimissäsi? (esim. päivittäin, viikoittain, jne.) *

4. Kuvaile, minkälaisia konflikteja olet kohdannut työtiimissäsi. *

5. Mihin työtiimisi konfliktit ovat mielestäsi pohjautuneet? *

6. Millä keinoilla konflikteja on käytännössä käsitelty työtiimissä ja miten nämä keinot ovat toimineet? *

7. Miten konfliktit työtiimissä ovat vaikuttaneet arkeen? *

8. Millaisena koet johtajan aseman konfliktitilanteissa? *

9. Vapaa sana

10. Kiitos kyselyyn osallistumisesta! Halutessasi voit antaa sähköpostiosoitteen, johon laitan linkin opinnäytetyöhöni, kun se on julkaistu.
