

**”Toinen voi lohduttaa toista. Kokea empatiaa ja samais-
tua”: sosioemotionaalisten taitojen merkitys tiimityös-
kentelylle ja sosiaaliselle työhyvinvoinnille varhaiskasva-
tuksessa**

Iina Arvaja

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Arvaja, Iina. 2023. "Toinen voi lohduttaa toista. Kokea empatiaa ja samaistua": sosioemotionaalisten taitojen merkitys tiimityöskentelylle ja sosiaaliselle työhyvinvoinnille varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 57 sivua.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää Suomessa työskentelevien varhaiskasvatuksen työntekijöiden sosioemotionaalisten taitojen merkitystä tiimityöskentelylle ja sosiaaliselle työhyvinvoinnille varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin työntekijöiden omien kokemusten avulla, mitkä eri sosioemotionaaliset taidot vaikuttivat tiimissä työskentelyn toimivuuteen ja sitä kautta sosiaaliseen työhyvinvointiin.

Tutkielman aineistona käytettiin TUIKKU-hankkeen (2022) tutkijoiden toteuttamia varhaiskasvatuksen työntekijöiden videoavusteisia yksilö- ja ryhmähaastatteluja, jotka kerättiin tammi-kesäkuussa 2022. Haastatteluista yhdeksän oli yksilöhaastatteluja ja kolme ryhmähaastatteluja. Aineiston analyysi toteutettiin temaattisella sisällönanalyysillä, jonka avulla tunnistettiin pääteemat: tunteiden ilmaisu, emotionaalinen tuki ja yhteisöllisyyden rakentaminen. Teemat muodostettiin teoriasidonnaisesti tukeutuen aiempaan tutkimukseen sosioemotionaalisista taidosta.

Tämä tutkimus osoitti varhaiskasvatuksen henkilökunnan olevan sosioemotionaalisesti taitavia. Varhaiskasvatuksen henkilökunta pyrki löytämään rakentavia tapoja sekä yhteiseen että yksilölliseen tunteiden ilmaisemiseen ja -sääntelyyn tiimityössä. Tiimin jäsenten vuorovaikutus ja tunneilmaisu oli toisia tukevaa, kunnioittavaa ja aitoa. Huumoria, empatiaa ja tunteiden sanoittamista pidettiin tärkeinä sosioemotionaalisina taitoina tiimityössä. Nämä taidot olivat osoitus myös sosiaalisen työhyvinvoinnin edistämisestä työtiimissä ja -yhteisössä.

Avainsanat: sosioemotionaaliset taidot, tunnetaidot, tiimityö, sosiaalinen työhyvinvointi, varhaiskasvatus

Sisällysluettelo

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Sosioemotionaaliset taidot tiimityössä.....	5
1.2 Tunnetaidot sosioemotionaalisten taitojen perustana	9
1.3 Tunneilmaisu ja tunnesäätely osana sosioemotionaalisia taitoja	10
1.4 Sosioemotionaaliset taidot sosiaalisen työhyvinvoinnin edellytyksenä varhaiskasvatuksen tiimityössä	14
1.5 Tutkimuskysymys	17
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	19
2.1 Tutkimuskonteksti.....	19
2.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto.....	19
2.3 Aineiston analyysi	22
2.4 Eettiset ratkaisut.....	25
3 TULOKSET	28
3.1 Tunteiden ilmaisu tiimityössä.....	28
3.2 Emotionaalinen tuki tiimityössä	31
3.3 Yhteisöllisyyden rakentaminen tiimityössä	36
4 POHDINTA	40
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	40
4.2 Luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusehdotukset.....	44
Lähteet.....	47
Liitteet.....	53

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatustyötä tehdään päivittäin tiiminä, jossa jokainen työntekijä on vastuussa tiimityön toimivuudesta sekä omasta että muiden työhyvinvoinnista. Bakhtiar ja kollegat (2018) osoittavat tutkimuksellaan sosioemotionaalisten taitojen vaikuttavan merkityksellisesti opettajien tiimityön toimivuuteen, vuorovaikutussuhteisiin sekä subjektiiviseen hyvinvointiin. Rannan ja kollegoiden (2022) mukaan sosioemotionaalisesti taitava kommunikoija saa kohotettua koko tiimin jäsenten työmotivaatiota sekä tiimin ilmapiiriä. Sen sijaan puutteelliset sosioemotionaaliset taidot heikentävät tiimin jäsenten välisiä suhteita, työmotivaatiota ja tiimin toimivuutta.

Sosioemotionaalisilla taidoilla tiimityössä on merkitystä myös työhyvinvointiin ja -viihtyvyyteen (esim. Gross, 2015). Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että opettajien työhyvinvointi ja työtyytyväisyys ovat laskeneet ja opetusalojen vetovoima on heikentynyt (Väisänen, 2020). Tämän vuoksi on tärkeää tutkia varhaiskasvatuksen henkilökunnan sosioemotionaalisten taitojen merkitystä tiimityöskentelyyn ja sosiaaliseen työhyvinvointiin varhaiskasvatuksessa.

Tämä pro gradu -tutkielma on osa Jyväskylän yliopiston TUIKKU-hanketta (2022), jonka tarkoituksena on luoda tutkimustiedon perusteella toimintamalli lasten tunnetaitojen ja osallisuuden vahvistamiseen sekä kiusaamisen ennaltaehkäisyyn varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lisäksi hankkeen lähtökohtana on tarkastella sekä lasten että työntekijöiden sosioemotionaalisia taitoja ja niiden vaikutusta vuorovaikutussuhteisiin. Tämän laadullisen tutkielman tarkastelun kohteena olivat varhaiskasvatuksen henkilökunnan sosioemotionaalisten taitojen merkitys tiimityöskentelyyn ja sitä kautta sosiaaliseen työhyvinvointiin varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, millaiset sosioemotionaaliset taidot edistävät toimivaa, laadukasta ja motivoivaa tiimissä työskentelyä.

1.1 Sosioemotionaaliset taidot tiimityössä

Sosioemotionaaliset taidot ovat osa tässä tutkimuksessa käsiteltävien tunnetaitojen kokonaisuutta ja niillä tarkoitetaan Bakhtiarin ja kollegoiden (2017) mukaan sellaisia taitoja, jossa yhdistyvät sosiaalinen kanssakäyminen ja emootioiden vaikutus vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaisemiseen. Sosioemotionaaliset taidot käsitetään lähtökohtaisesti sosiaalisena tapahtumana, jossa pyritään ilmaisemaan omia ajatuksia ja tunteita sosiaalisessa kontaktissa ja kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa (Bakhtiar ym., 2017). Näiden taitojen lähtökohtana on kyky ymmärtää, kuunnella ja tulkita toista sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa. Mänty ja kollegat (2022) toteavat myös myötätunnon, empatian ja ihmisten välisen vastavuoroisuuden olevan keskiössä sosioemotionaalisisista taidoista puhuttaessa.

Männyn ja kollegoiden (2022) mukaan jokaisella ihmisellä on subjektiivinen pohja omille sosioemotionaalisisille taidoille, jotka näyttäytyvät eri tavoin ihmissuhteissa. Sosioemotionaalisten taitojen myötä ihminen kykenee muodostamaan merkityksellisiä ja luottamuksellisia ihmissuhteita, mutta tämä vaatii kuitenkin omien tunteiden ja niiden ilmaisun aktiivista reflektointia. Hargreaves (1998) on nostanut esiin sosioemotionaalisen dynamiikan käsitteen liittyen tunteiden avoimeen reflektointiin. Toimiva dynamiikka on edellytys opettajien keskinäiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan sujuvaan kommunikointiin. Sosioemotionaaliseen dynamiikkaan liittyen Vedder-Weiss ja kollegat (2020) ovat tutkimuksessaan havainneet sosioemotionaalisen tunneilmaisun kohottavan opettajien emotionaalista turvallisuuden tunnetta sekä varmuutta työntekoonsa. Sosioemotionaaliset taidot nähdään siis merkityksellisinä opettajien työpöydän kannalta.

Isöhätälän ja kollegoiden (2020) mukaan sosioemotionaaliset taidot nähdään laajempänä kokonaisuutena vaikuttaen koko työyhteisön toimivuuteen ja avoimuuteen. Kun opetusaloilla yksilön sosioemotionaaliset taidot pääsevät oikeuksiinsa työyhteisössä, se vaikuttaa myös työkavereiden sosioemotionaaliseen tunneilmaisuuksiin ja kykyyn olla avoin (Isöhätälä ym., 2020). Sosioemotionaaliset

taidot kytkeytyvät niin psyykkiseen kuin sosiaaliseen työhyvinvointiin sekä vuorovaikutuksen toimivuuteen. Kyseiset yhteen kietoutuneet osa-alueet muodostavat varhaiskasvatuksen henkilökunnan työhyvinvoinnin ytimen (Gross, 2015).

Pakarisen ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan myönteinen sosioemotionaalinen kanssakäyminen edistää työyhteisön positiivista ilmapiiriä ja ylläpitää henkilöstön välisiä luottamus- ja vuorovaikutussuhteita, kun taas negatiivinen kanssakäyminen heikentää niitä. Sosioemotionaalisten taitojen nähdään olevan keskiössä opettajien jakaessa kokemuksiaan muun muassa emotionaalisesta ja -vertaistuesta sekä tiimin toimivuudesta (Vedder-Weiss ym., 2020). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osana tunnetaitoja varhaiskasvatuksen henkilökunnan sosioemotionaalisten taitojen merkitystä tiimityöhön ja sitä kautta kytköksiä sosiaaliseen työhyvinvointiin. Erityisesti sosioemotionaalisten taitojen kautta ilmenevät henkilökunnan väliset suhteet, tunnesäätely ja niihin liittyvät subjektiiviset kokemukset ovat tutkielman tarkastelun keskiössä.

Isohätälän ja kollegoiden (2020) mukaan vuorovaikutus tiimissä voidaan jakaa kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen vuorovaikutukseen. Ryhmän, esimerkiksi varhaiskasvatuksessa toimivan tiimin, vuorovaikutuksessa tapahtuvat kognitiiviset prosessit viittaavat siihen, kuinka ryhmä toimii tehtävätasolla: rakentaen ja jakaen tietoa, pohtimalla käsillä olevaa ongelmaa, tarkkailemalla ryhmän tavoitteiden saavuttamista ja etsimällä tehtävään yhteistä ratkaisua (Järvelä ym., 2016).

Ryhmän toimiminen edellyttää kuitenkin myös tunteiden jakamista ja kunnioittavan ja avoimen ilmapiirin rakentamista esimerkiksi rohkaisemalla toisia ja kannustamalla positiivisesti (Isohätälä ym., 2017). Tämä sosioemotionaalinen vuorovaikutus viittaa vuorovaikutuksen eri tapoihin (esim. tasa-arvoinen ja kunnioittava vuorovaikutus) sekä ryhmän jäsenten yhteisöllisyyden ja liittymisen kokemuksiin. Järvenoja ja Järvelä (2013) havaitsivat tutkimuksessaan, että esimerkiksi huumori on tärkeä positiivisen sosioemotionaalisen ilmapiirin ja yhteisöllisyyden luoja ryhmän toiminnassa. Sosioemotionaalinen vuorovaikutus voi olla myös haitallista, jos ryhmässä hallitsevat negatiiviset tunteet tai -kommunikaatiotavat kuten töykeys, vähättely, poissulkeminen, kilpailu tai kommunikation liiallinen hallitseminen (Isohätälä ym., 2020).

Erotuksena kognitiivisesta vuorovaikutuksesta sosioemotionaalinen vuorovaikutus pitää sisällään tunteiden ilmaisua ja sanallistamista, ja tavat kommunikoida ryhmässä muokkaavat ryhmän sosioemotionaalista ilmapiiriä (Järvelä ym., 2016). Tunteiden sanallistaminen ja ilmaisu ryhmässä auttaa ymmärtämään toisten tunteita, mikä taas edesauttaa ryhmän yhteistä tunteiden säätelyä (Järvenoja & Järvelä, 2013). Ryhmä voi yhdessä toisiaan tukien ylläpitää positiivista tunnetilaa (tunteiden yhteissäätely) tai työskennellä aktiivisesti sosio-emotionaalisen haasteiden ratkaisemiseksi ja positiivisen ilmapiirin luomiseksi (sosiaalisesti jaettu tunteiden säätely) (Törmänen ym., 2021).

Vaikka tutkimuksissa kognitiivisia ja sosioemotionaalisia prosesseja tarkastellaan erikseen, ne ovat kuitenkin kietoutuneet toisiinsa. Yhteisöllistä oppimista tarkastelevat tutkimukset osoittavat positiivisen sosioemotionaalisen vuorovaikutuksen olevan yhteydessä ryhmän korkeampaan kognitiiviseen toimintaan (Isohäätä ym., 2020; Törmänen ym., 2021) sekä ryhmän jäsenten motivaatioon, kiinnostukseen ja sitoutumiseen (Törmänen ym., 2021). Sen sijaan negatiivisella sosio-emotionaalisella vuorovaikutuksella nähdään olevan päinvastainen vaikutus ryhmän toimintaan (Isohäätä ym., 2020).

Tunne- ja sosioemotionaalista taidoista ja niiden vaikutuksista tiimityöskentelyyn on tehty lukuisia tutkimuksia (Bakhtiar ym., 2018; Fied, 2011; Hökkä ym., 2019). Hökkä ja kollegat (2019) ovat tarkastelleet tunteiden ja tunneilmaisun merkitystä työntekoon ja tiimityöskentelyyn. Heidän mukaansa suurin osa työskentelystä ja työssä oppimisesta tapahtuu tunneilmaisun ja tunneälyn avulla, sosiaalisessa kontaktissa muihin työntekijöihin. Myös Friedin (2011) mukaan tunteiden ilmaisu on keskeisessä roolissa puhuttaessa aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta ja opettajuudesta. Opettajien tunneilmaisutaidot vaikuttavat muun muassa tiimityöskentelyyn, opetustehokkuuteen, lasten ja aikuisten väliseen toistensa tunteiden ymmärtämiseen sekä opettajien ja lasten tunnekokemuksiin (Fried, 2011). Hökän ja kollegoiden (2019) mukaan tunneilmaisuus ja sosioemotionaaliset taidot ja niiden merkitys ovat suoraan kytköksissä työhön, työn laatuun ja tiimityöskentelyyn. Erityisesti emootiot, sekä kielteiset että myönteiset tarttuvat ja siirtyvät työntekijöiden välillä (Meredith ym., 2020).

Bakhtiar ja kollegat (2018) ovat tutkineet sosioemotionaalisen vuorovaikutuksen positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia ryhmässä toimimiseen ja tiimityöskentelyyn. Heidän mukaansa lämpimän, turvallisen ja hyväksyvän sosioemotionaalisen vuorovaikutuksen nähdään olevan avain avoimeen ja toimivaan tiimityöskentelyyn. Tällainen tiimityöskentely on mahdollista kuitenkin vain silloin, kun jokainen tiimin jäsen ilmaisee tunteitaan toisia jäseniä kohtaan kunnioittavasti ja kuunnellen. Toimivan ja avoimen vuorovaikutuksen vastakohtana on Bakhtiarin ja kollegoiden (2018) mukaan sulkeutunut, negatiivissävytteinen ja jopa epämiellyttävä tiimissä työskentely. Kyseiseen tilanteeseen päädytään, kun tiimin jäsenet eivät kykene sosioemotionaalisesti vakaaseen ja avoimeen kanssakäymiseen tiimissä. Toisen näkemyksiä voidaan esimerkiksi kumota, tiimissä voi olla syrjivää tai negatiivista puhetta tai joitakin tiimin jäseniä ei kunnioiteta. Tällaiset esimerkit kumpuavat nimenomaan sosioemotionaalisten taitojen taitamattomuudesta, joka taas on haitaksi tiimissä työskentelylle (Ranta ym., 2022). Varhaiskasvatuksen opettajien sosioemotionaalisten taitojen riittämätön tukeminen sekä työyhteisössä että työtiimissä voi johtaa tutkimusten mukaan muun muassa emotionaaliseen ylikuormittumiseen, joka heijastuu sekä tiimin jäseniin että lapsiin (Fiorilli ym., 2019).). Lisäksi Kyriacoun (2010) tutkimuksesta selvisi, että sosioemotionaalisen tuen puute tiimityössä oli yhteydessä opettajien kokemaan stressiin.

Bakhtiar ja kollegat (2018) painottavat sosioemotionaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen olevan suuressa roolissa tiimin ja jäsenten yhteistyön toimivuudessa, sillä yksikin tiimin jäsen voi omalla tunneilmaisullaan aiheuttaa negatiivisen kehän koko tiimin jäsenten välille. Varelan ja kollegoiden (2018) tutkimus osoitti, että 15 000 portugalilaisesta opettajasta yli 60 prosenttia kärsi emotionaalista uupumisesta, kytkeytyen nimenomaan sosioemotionaalisen vuorovaikutuksen kuormittavuuteen. Sosioemotionaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen tukemisen puutteesta kärsivät opettajat olivat huomattavasti alttiimpia tulla tunteettomiksi ja emotionaalisesti kylmiksi, kuin opettajat, jotka vuorovaikuttivat sosioemotionaalisesti tukevassa ja positiivisessa ympäristössä (Varela ym., 2018). Varelan ja kollegoiden (2018) mukaan tällaisissa tilanteissa opettajat menettivät

motivaationsa opetustyöhön ja tiimissä työskentelyyn, joka vaikutti taas opetuksen laatuun ja koko työyhteisön hyvinvointiin.

1.2 Tunnetaidot sosioemotionaalisten taitojen perustana

Tässä tutkimuksessa tunnetaidot nähdään sosioemotionaalisten taitojen perustana tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen henkilökunnan vuorovaikutusta ja tiimissä työskentelyä. Tunnetaidot koostuvat Russellin ja Barrettin (1999) mukaan tunnetasojen eri prosesseista. Prosessit koostuvat affektiivisista, kognitiivisista ja motivationaalisista prosesseista. Heidän mukaansa affektiivisessä prosessissa tunnetaitoja ohjaa hetkelliset tai pidemmät tunneperäiset merkitykset ja kokemukset, kun taas kognitiivisessa prosessissa tunnetaitoja ohjaa tietoinen, itse havaittu ja ymmärretty tunnetila. Motivationaalisessa prosessissa tunnetaitoja ohjaa sen sijaan jokin motiivi eli ikään kuin ylempi tunneperäinen kokemus (esimerkiksi empatia tai häpeä), jonka perusteella ihminen toimii ja ilmaisee itseään. Tunnetaidot nähdään jakautuvan siis useaan eri tunnetason tekijään, jotka vaikuttavan yksilön valintoihin ja käytösmalleihin.

Tunnetaidot nähdään myös subjektiivisena voimavarana erilaisten tunteiden ja omien kokemusten käsittelyssä ja niiden ilmaisussa. Hökän ja kollegoiden (2019) mukaan tunnetaidot voidaan jakaa sosiaalisiin ja psyykkisiin tunnetaitoihin. Sosiaalisten tunnetaitojen avulla ihminen kykenee havaitsemaan ja ymmärtämään toisten ihmisten avulla omia sekä muiden tunteita ja niiden merkityksiä. Sen sijaan psykologiset tunnetaidot pohjautuvat ihmisen omaan psykologiseen pääomaan ja tunteiden koetaan olevan lähtöisin yksilön subjektiivisista kokemuksista.

Hökän ja kollegoiden (2019) sekä Rannan ja kollegoiden (2022) mukaan työelämässä tunnetaidot näyttäytyvät aktiivisena prosessina ja työkaluna jokaisella ihmisellä, sekä kielteisissä että myönteisissä asioissa ja tilanteissa. Tutkimusten mukaan tunnetaidot ovat riippuvaisia ja vahvasti sidoksissa sosiaaliseen kanssakäymiseen, joka ohjaa jokaisen ihmisen yksilöllisiä tunnetaitoja sitä kautta tunnekäyttäytymistä. Tunnetaidot näyttäytyvät varhaiskasvatuksen opettajan

työssä yksilöllisinä voimavaroina ja oikein ilmaistuna lisäävät työtyytyväisyyttä ja työhyvinvointia myös tiimin kesken (Ranta ym., 2022).

Fiorilli ja kollegat (2019) ovat tutkineet tunnetaitojen ja sosiaalisen tuen merkitystä opettajien burnout- oireisiin. Tutkimuksesta selviää, että tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat merkityksellisesti opettajien yksilöllisiin kokemuksiin ja työhyvinvointiin työpaikalla. Työhyvinvointia edistävät muun muassa avoin ilmapiiri, työkaverin kannustaminen ja tukeminen sekä myönteinen kanssakäyminen. Sen sijaan burnoutin oirehdintaa lisäsivät esimerkiksi turhautumisen purkaminen negatiivisella tavalla kanssaopettajiin, heikko kommunikointi sekä tuen ja avun puute (Fiorilli ym., 2019). Myös työkavereiden kesken tapahtuvan ilkeilyn koetaan olevan tiimityön ja työskentelyn kannalta raskasta ja epäedullista (Ranta ym., 2022). Meredith ja kollegat (2020) havaitsivatkin tutkimuksessaan työuupumuksen olevan läheisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarttuvaa. Tutkimusten mukaan tunnetaidot ovat siis merkityksellisessä roolissa varhaiskasvatuksen henkilökunnan tiimityöskentelyn sujuvuuden kannalta.

1.3 Tunneilmaisu ja tunnesäätely osana sosioemotionaalisia taitoja

Tunneilmaisu. Skoglund ja Åmot (2021) käsittävät tunneilmaisun sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuneeksi taidoksi ilmaista itseä ja omia tunteita. Tunneilmaisulla tarkoitetaan siis sosiaalisessa kanssakäymisessä tapahtuvaa ihmisten välistä tapaa sekä ilmaista itseä että ymmärtää toisen tunneilmaisua. Tunneilmaisu koostuu Russellin ja Barrettin (1999) mukaan lukuisista perustunteista, kuten vihasta, ilosta, surusta, häpeästä ja kateudesta. Heidän mukaansa tunneilmaisua ohjaa aina lähtökohtaisesti kyseiset perustunteet, joiden perusteella ihminen ilmaisee sisimmässään tuntemaansa tunnetta eri tavoin. Myös Keltikangas-Järvinen (2015, s. 36) määrittelee tunneilmaisun ihmisen luontaiseksi ja opituksi ta-

vaksi ilmaista ajatuksiaan, tunteitaan ja tunnetilojaan. Tunneilmaisua ohjaa pitkälti oma kasvuympäristö, opitut tunneilmaisumallit, oma pystyvyys ilmaista tunteita sekä temperamentti (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 36).

Tunteita voi ilmaista sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti. Ihminen ilmaisee tunteitaan verbaalisesti silloin, kun haluaa tulla kuulluksi. Nonverbaalia tunneilmaisua ovat muun muassa ilmeet, eleet ja nauru (Vedder-Weiss ym., 2020). Vedder-Weiss ja kollegat (2020) ovat tutkineet opettajien verbaalista ja nonverbaalista tunneilmaisua. Tutkimuksesta selviää, että opettajien tunneilmaisussa nonverbaalinen tapa näyttää tunteita on yleisempi, kuin verbaalinen. Nonverbaalista tunneilmaisua ovat tutkineet myös Pappa ja kollegat (2017). Nonverbaalista tunneilmaisua on Pappan ja kollegoiden (2017) mukaan havaittu runsaasti sekä positiivisissa että negatiivisissa vuorovaikutustilanteissa opettajien kesken. Kuitenkin positiivisissa vuorovaikutustilanteissa nonverbaalista tunneilmaisua käytetään enemmän. Kyseistä tunneilmaisua voi olla esimerkiksi empatian osoittaminen katseella, kosketuksella sekä erilaisin ilmein ja elein (Pappa ym., 2017).

Tunneilmaisun taidot ovat kytköksissä myös ihmisen yksilölliseen minäpystyvyyden tunteeseen ja sosiaaliseen kompetenssiin (Skoglund & Åmot, 2021). Näitä tukee työelämässä esimerkiksi myönteinen vuorovaikutusilmapiiri ja yhtenäiset tunneilmaisun käytösmallit. Toki jokainen ihminen ilmaisee tunteitaan yksilöllisesti, mutta rento, avoin ja hyväksyvä tunneilmaisun käytösmalli vahvistaa myös yksilön subjektiivista kokemusta myönteisestä tunneilmaisun pystyvyydestä (Hökkä ym., 2019). Näiden lisäksi tunneilmaisun herkkyyttä ja empatiaa pidetään merkityksellisinä lähtökohtina opettajien tiimityöskentelyssä. Pappa ja kollegat (2017) ovatkin tutkineet tunneilmaisun sensitiivisyyden merkitystä opettajien yhteistyön sujuvuuteen. Tunneilmaisun sensitiivisyyttä kuvailtiin tutkimuksessa muun muassa empatian osoittamisena, läsnäolona ja vertaisuutena. Tutkimus osoitti, että herkkä tunneilmaisua vahvisti opettajien välistä yhteistyötä sekä lähensi heitä ihmisinä.

Tunneilmaisua ja henkilökunnan keskinäinen vuorovaikutus kytkeytyvät toisiinsa tiimityöskentelyä tarkasteltaessa. Studni ja Oplatka (2022) ovatkin tutkineet varhaiskasvatuksen opettajien tunneilmaisun merkitystä heidän vuoro-

vaikutusilmapiiriinsä ja työskentelymotivaatioonsa. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajien yksilöllinen tunneilmaisus vaikuttaa muun muassa henkilökunnan väliseen vuorovaikutukseen ja yhdessä työskentelyyn. Studni ja Oplatka (2022) toteavat esimerkiksi kielteisen tunneilmaisun ja passiivisen työskentelyilmapiirin vaikuttavan opettajien omaan työskentelytahtiin ja -motivaatioon. Sen sijaan opettajien myönteinen tunneilmaisus ja työkavereiden kannustaminen johtaa tehokkaampaan ja laadukkaampaan opettamiseen ja tiimityöskentelyyn. Lisäksi Rannan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksesta selviää, että opettajat kokevat tiimissä työskentelyn haastavampana ja kuormittavampana, kuin yksin työskentelyn. Opettajat kokivat, että tiimityöskentely vaikeutuu heti, jos tiimin jäsenten vuorovaikutus ei toimi eli tunneilmaisussa on puutteita. Mielekkään työskentelyilmapiirin ja -motivaation tukemisen ja ylläpitämisen nähtiin siis olevan lähtöisin pääasiassa varhaiskasvatuksen opettajien yksilöllisistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista.

Tunnesäätely. Tässä tutkimuksessa tunnesäätelytaitoja tarkastellaan osana varhaiskasvatuksen henkilökunnan sosioemotionaalisia taitoja henkilökunnan välisessä vuorovaikutuksessa ja tiimityössä. Tunnesäätelyllä tarkoitetaan Skoglundin ja Åmotin (2021) mukaan kykyä havainnoida, tunnistaa omia ja muiden tunteita. Tunnesäätelyllä ihminen pyrkii hallitsemaan omia tunteita ja niistä kumpuavia tunnetiloja. Tunnesäätely on vahvasti kytköksissä tunteiden ilmaisuun, sillä tunteiden erilainen ilmaisu riippuu siitä, kuinka ihminen on kykenevä säätelemään omia tunteitaan. Hökkä ja kollegat (2019) toteavatkin tunnesäätelyn tarkoittavan myös kykyä ilmaista ja sanoittaa ääneen tunnetiloista muodostuvia ajatuksia ja mielialoja. Tällöin tunnesäätelyn taidot ovat eriarvoisen tärkeitä, sillä jokainen työntekijä vaikuttaa omalla tunneilmaisullaan tiimin ilmapiiriin ja tunnesäätelyn taitojen avulla tiimin ilmapiiri voi olla parhaimmillaan toisia tukeva, kunnioittava ja avoin.

Tunnesäätelyyn vaikuttavat muun muassa ihmisen yksilöllinen temperamentti, kasvuympäristö, sosiaalisesti opitut tunnesäätelyn normit ja sosiaalinen ympäristö (Keltikangas-Järvinen, 2015). Tunteidensäätelytaidot käsitetään osittain luonteeseen sidonnaisina, opittuina sekä kehittyneinä toimintamalleina,

joita Bakhtiarin ja kollegoiden (2017) mukaan voi olla haasteellista muokata ilman tietoista käsitystä omista tunnesäätelytaidoista. Varhaiskasvatuksessa tunnesäätelyn yksilöllinen merkitys korostuu, kun työtä tehdään päivittäin tiimityönä omalla persoonalla.

Sutton (2007) on tutkinut opettajien tunnesäätelyyn vaikuttavia tekijöitä ja sitä, miten tunnesäätely vaikuttaa muun muassa opettajien keskinäiseen vuorovaikutukseen. Opettajien tunnesäätelyn pohjana nähdään olevan Russellin ja Barrettin (1999) mainitsemat perustunteet, joita Suttonin (2007) mukaan opettajat kykenevät säätämään riippuen muun muassa työilmapiiristä ja opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen toimivuudesta. Sutton (2007) pitää työilmapiirin vaikutusta yhtenä päävaikuttajana opettajien tunnesäätelyyn. Tutkimus osoittaa, että opettajat pystyvät säätämään tunteitaan paremmin positiivisessa, avoimessa ja turvallisessa työilmapiirissä. Sen sijaan painostava, etäinen ja negatiivinen työilmapiiri haastaa opettajien tunnesäätelyä. Tällä Sutton (2007) tarkoittaa esimerkiksi ärsytyksen ja turhautumisen tunteiden ääneen purkamista negatiivisella tavalla opettajien kesken, joka heikentää työilmapiiriä ja työtiimin toimivuutta.

Suttonin (2007) lisäksi Brackett ja kollegat (2010) ovat tutkineet opettajien tunnesäätelyn ja työtyytyväisyyden yhteyttä. Tutkimuksen perusteella opettajien tunnesäätelyn nähtiin olevan kytköksissä positiivisesti subjektiiviseen kokemukseen työtyytyväisyydestä ja työhön sitoutumiseen. Havaittiin, että hyvän tunnesäätelyn kyvyn omaavat opettavat pystyivät kohottamaan omilla tunnesäätelyn taidoillaan koko työtiimensä vuorovaikutusilmapiiriä. Nämä opettajat pystyivät myös säätämään ja hallitsemaan paremmin omaa stressinsietokykyä sekä hallitsemaan kielteisiä tunteita. Brackettin ja kollegoiden (2010) mukaan tällaiset opettajat käyttävät paljon niin sanottua kognitiivista itsepuhumista, eli omien tunteiden reflektointia apuna vuorovaikuttamiseen.

Chang (2020) on sen sijaan tutkinut opettajien tunnesäätelyn ja työuupumuksen yhteyttä. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien pystyvyyttä ilmaista tunteitaan sekä työtiimissä että työyhteisössä. Changin (2020) mukaan opettajat tukahduttivat ja peittelivät todellisia tunteitaan huomattavasti enemmän, kuin

toivat niitä vuorovaikutuksellisesti esiin. Tutkimuksen mukaan opettajat välttelivät työyhteisön sisäisiä erimielisyyksiä ja emotionaalista ahdistuneisuutta tukahduttamalla todelliset tunteet. Myös Gross (2015) osoittaa opettajien tunteiden tukahduttamista koskevalla tutkimuksellaan, että esimerkiksi vihan tai ärsytyksen tunteen tukahduttaminen vain pahensi ja pitkitti opettajien psyykkistä ja sosiaalista työhyvinvoinnin kuormaa. Tutkimuksien tulokset osoittavat, että tunteiden tukahduttaminen moninkertaistaa työuupumuksen riskiä ja heikentää opettajien välistä tiimityöskentelyä (Chang, 2020; Gross, 2015). On selvää, että tunnesäätely vaikuttaa opettajien tiimityöskentelyyn, jota myös tässä tutkimuksessa selvitetään.

1.4 Sosioemotionaaliset taidot sosiaalisen työhyvinvoinnin edellytyksenä varhaiskasvatuksen tiimityössä

Tässä tutkimuksessa sosioemotionaaliset taidot tiimityöskentelyssä nähdään edellytyksenä työhyvinvoinnille. Työhyvinvointia tarkastellaan usein sosiaalisesta, psyykkisestä ja fyysisestä näkökulmasta, jotka ovat kytköksissä toisiinsa (Laine, 2015). Esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan tiimityön sujuessa työntekijä voi usein psyykkisesti hyvin, eli sosiaalinen työhyvinvointi vaikuttaa myös psyykkiseen työhyvinvointiin (Bakker & Demerouti, 2017).

Psyykkisellä työhyvinvoinnilla tarkoitetaan yksilön subjektiivisia kognitiivisia ja emotionaalisia tekijöitä. Nämä tekijät vaikuttavat työhyvinvoinnin kokemuksiin, jota ohjaavat muun muassa yksilön luonne ja persoona. Psyykkinen työhyvinvointi nähdään siis yksilön subjektiivisena kokemuksena omasta työhyvinvoinnista, jota voidaan tarkastella työtyytyväisyyden, työuupumuksen sekä työn imun käsitteiden näkökulmista (Laine, 2015; Meredith ym., 2020). Fyysisellä työhyvinvoinnilla viitataan taas työympäristön fyysisiin ominaisuuksiin. Viro-laisen (2011) mukaan fyysiseen työhyvinvointiin kuuluu muun muassa työpaikan ergonomia ja fyysiset työolosuhteet, joita ovat muun muassa käyttötarkoituksiinsa soveltuva, sujuva ja turvallinen työympäristö.

Työhyvinvointia voidaan tarkastella sekä vapaa-ajalla että työssä näyttäytymänä hyvinvointina. Hakalan (2004) mukaan useat opettajat määrittelevät työhyvinvoinnin olevan suoraan kytköksissä vapaa-aikaan ja henkilökohtaiseen elämään, kun taas osa kokee työhyvinvoinnin rajautuvan vain työpaikalla koettuun hyvinvointiin. Työhyvinvoinnin kokemukset ovat siis subjektiivisia ja moniulotteisia, jonka vuoksi työhyvinvointia on usein vaikea käsitteellistää yhteen spe-sifiin määritelmään (Hakala, 2004, s. 22). Myös Kolin (2014) tutkimuksen perusteella opettajien työhyvinvoinnin kokemukset osoittautuivat kompleksisiksi, koska työhyvinvointiin liitettävät psyykkiset ja sosiaaliset tekijät samanaikaisesti sekä estävät että edistävät työhyvinvointia.

Tässä tutkimuksessa työhyvinvointia tarkastellaan erityisesti sosiaalisesta näkökulmasta, sillä sosioemotionaalisten taitojen nähdään olevan yhteydessä sosiaaliseen työhyvinvointiin. Sosiaalista työhyvinvointia voidaan tarkastella esimerkiksi työyhteisön tai työtiimin näkökulmasta. Sosiaalisen työhyvinvoinnin lähtökohtana on mielekäs ja toimiva työtiimi, hyvät vuorovaikutussuhteet työ-kavereiden välillä sekä avoin ja vastaanottava työilmapiiri (Laine, 2015). Nämä lähtökohdat kytkeytyvät myös sosioemotionaaliseen tunneilmaisuun ja tiimityöskentelytaitoihin, jotka ovat yhteydessä opettajien subjektiivisen sosiaalisen työhyvinvoinnin kokemukseen (Bakhtiar ym., 2018).

Hakanen (2011) korostaa hyvän työhyvinvoinnin edellytyksenä olevan miellyttävä työilmapiiri, mielekäs ja motivoiva työ sekä työyhteisö. Sosiaali- ja terveysministeriön (2020) mukaan työhyvinvointi nähdään olevan kytköksissä työntekijän psyykkiseen jaksamiseen sekä työssä että yksityiselämässä. Kun psyykinen työhyvinvointi laskee, myös yksilön työmotivaatio, työhön sitoutuminen ja emotionaalinen kompetenssi heikkenee (Bakhtiar ym., 2018). Tässä tutkielmassa työhyvinvoinnin nähdään liittyvän varhaiskasvatuksen henkilökunnan subjektiiviseen hyvinvointiin ja sitä kautta laajemmin sosiaaliseen työhyvinvointiin työpaikalla.

Sosiaalisen työhyvinvoinnin käsite nähdään merkityksellisenä, sillä sosioemotionaaliset taidot ovat kytköksissä työntekijöiden subjektiivisesti kokemaan sosiaaliseen työhyvinvointiin (Bakker & Demerouti, 2017). Pensolan ja Järvikos-

ken (2006) mukaan sosiaalinen työhyvinvointi käsitetään sosiaalisena vuorovaikutuksena ja toimintana, johon kuuluu koko työyhteisö ja siellä määritetyt roolijaot sekä niissä toimivat työntekijät. Sosiaalisen työhyvinvoinnin lähtökohtana on kaikki kohtaava ja avoin vuorovaikutus sekä tukeva ja motivoiva työyhteisö. Virolaisen (2012) tutkimuksen mukaan kyseisillä lähtökohdilla on merkittävä vaikutus työntekijän subjektiivisen työhyvinvoinnin kokemukseen ja työstä nauttimiseen. Voidaan sanoa, että sosiaaliset vuorovaikutustilanteet toimivat tiimissä työskentelyn perustana.

Sinisammal kollegoineen (2011) muistuttaa, että hyvinvoivassa työtiimissä ja -yhteisössä työntekijät ottavat vastuuta sekä omasta että työkavereiden työhyvinvoinnista sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Työntekijät tukevat emotionaalisesti toisiaan, tarjoavat apua työkavereille ja vuorovaikuttavat ystävällisesti. Helposti lähestyttävyyys, avuliaisuus ja kohteliaisuus koetaan hyvän työkaverin merkkinä (Hakanen, 2011). Tällainen työkaveri edistää omalla sosioemotionaalisella vuorovaikutuksellaan tiimin jäsenten välistä yhteistyön sujuvuutta sekä työmyöryyttä (Bakker & Demerouti, 2017). Perhoniemen ja Hakasen (2013) mukaan työntekijöiden kokemusten mukaan tukeva, positiivinen ja hyväksyvä työilmapiiri tukee myös yksilön psyykkistä työhyvinvointia ja auttaa heitä sitoutumaan omaan työhönsä, tiimityöhön sekä koko työyhteisöön.

Työympäristön organisatorisiin ja itsestä riippumattomiin tekijöihin ei aina voi vaikuttaa, mutta sosiaalinen työhyvinvointi on ihmisten kannattelemaa ja luomaa hyvinvointia. Sosiaalinen työhyvinvointi määräytyy pitkälti työyhteisön jäsenten motivaatiosta ja halukkuudesta ylläpitää ja kehittää sitä (Laine, 2015; Virolainen, 2012). Erityisesti varhaiskasvatusalalla sosiaalinen työhyvinvointi on riippuvainen tiimin jäsenten sosioemotionaalisista taidosta, jonka vuoksi opettajien tulisi kiinnittää huomiota omaan tunneilmaisuuksiin ja vuorovaikutukseen työyhteisössä.

Varhaiskasvatuksen opettajan työskentelymuotona on tiimityö, jossa työhyvinvoinnin voidaan nähdä siirtyvän työntekijästä toiseen. Perhoniemi ja Hakanen (2013) ovat tutkineet työhyvinvoinnin siirtymistä tiimityöskentelyssä. He tarkoittavat työhyvinvoinnin siirtymisen käsitteellä prosessia, jossa työntekijän psykologinen hyvinvointi vaikuttaa työkaverin työhyvinvointiin. Perhoniemen

ja Hakasen (2013) mukaan työhyvinvointi voi siirtyä suoraan työntekijästä toiseen esimerkiksi positiivisten tunteiden tarttumisenä työkaverista toiseen. Vastaavasti myös pahoinvointi voi tarttua työkaveriin esimerkiksi kiukun tai ärsytyksen muodossa (Bakker ym., 2011; Meredith ym., 2020). Suora hyvinvoinnin tarttuminen on usein tiedostamatonta ja spontaania, jolloin työkaveri virittyy toisen tunnetilaan (Perhoniemi & Hakanen, 2013).

Työhyvinvoinnin siirtymistä voi ilmetä myös epäsuorasti. Perhoniemen ja Hakasen (2013) tutkimuksen mukaan työntekijän vuorovaikutusta ohjaa hänen subjektiivinen tunnetilansa, joka siirtyy epäsuorasti työkaveriin. Tällöin työntekijän kielteinen tai myönteinen tunnetila siirtyy tahattomasti muihin kanssaolijoihin nimenomaan sosiaalisen käyttäytymisen kautta. Työhyvinvointi siirtyy siis työyhteisössä työntekijästä toiseen, suorasti tai epäsuorasti (Meredith ym., 2020). Myönteinen vuorovaikutus edistää Perhoniemen ja Hakasen (2013) tutkimuksen mukaan parhaiten työhyvinvointia ja sen siirtymistä. Tutkimuksiin viitaten voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen henkilökunnan välisessä tiimityössä hyvät sosioemotionaaliset taidot edistävät myönteisen työhyvinvoinnin siirtymistä (esim. Bakker ym., 2011; Meredith ym., 2020).

1.5 Tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen henkilökunta arvioi sosioemotionaalisten taitojen merkitystä tiimityössään. Tutkimukselta odotetaan vastauksia siihen, millaiset sosioemotionaaliset taidot ovat tärkeitä tiimissä työskentelyn toimivuuden ja tiimin jäsenten välisen yhteistyön kannalta ja miten ne kytkeytyvät sosiaaliseen työhyvinvointiin. Sosioemotionaalisia taitoja tarkastellaan henkilökunnan omien kokemusten näkökulmasta ja tätä kautta pyritään ymmärtämään, millaisia sosioemotionaalisia taitoja henkilökunta kokee tarvitsevansa sujuvaan ja laadukkaaseen tiimissä työskentelyyn. Kyseisiä näkökulmia selvitetään seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

Millaiset sosioemotionaaliset taidot varhaiskasvatuksen työntekijät arvioivat merkityksellisiksi tiimityön ja sosiaalisen työhyvinvoinnin kannalta?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti

Pro gradu -tutkielma liittyy Jyväskylän yliopiston TUIKKU-hankkeeseen, joka toteutettiin vuosina 2021–2022 (TUIKKU-hanke, 2022). Hankkeessa oli mukana Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Hankkeen rahoituksesta vastasi opetus- ja kulttuuriministeriö. TUIKKU – tunnetaitoja ja osallisuutta – varhaiskasvatukseen -hankkeen tavoitteena oli vahvistaa varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisten lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä luoda toimintamalli kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi. Hankkeen tavoitteena oli vahvistaa myös lasten osallisuutta sekä vertaissuhteita. Toimintamallin luomisen ytimessä oli lasten sekä työntekijöiden sosioemotionaaliset taidot sekä laadukas kasvatusyhteistyö ja -vuorovaikutus niin lasten, työntekijöiden kuin perheiden kesken.

TUIKKU-hankkeen pilottitoimintamalli on luotu vuoden 2022 aikana. Toimintamallin pilotointi toteutettiin aikavälillä tammi-kesäkuu 2022. Pilottiin osallistui 25 lapsiryhmää 12 eri kunnasta eri puolilta Suomea ja 12 päiväkotiryhmää samoista kunnista toimi verrokkiryhminä. Mukana oli sekä suomenkielisiä että ruotsinkielisiä varhaiskasvatusyksiköitä. Toimintamallin pilotointiin osallistui näin yli 70 työntekijää, miltei 500 lasta ja heidän vanhempansa.

2.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää eri puolella Suomea työskentelevien varhaiskasvatuksen henkilökunnan sosioemotionaalisten taitojen merkitystä tiimityöhön ja sitä kautta sosiaalisesta työhyvinvointiin. Tutkimukseen osallistui viisi varhaiskasvatuksen opettajaa, yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja, kahdeksan lastenhoitajaa sekä yksi alan opiskelija. Haastateltavien työkokemus vaihteli yhdestä vuodesta 40 vuoteen ja kuuteen kuukauteen. Tutkimuksen ai-

neistona käytettiin varhaiskasvatuksen henkilökunnan videoavusteisia haastatteluita (ks. liite 1), joista osa toteutettiin Zoom-sovelluksen välityksellä ja osa päiväkodeissa. TUIKKU-hankkeen tutkijat keräsivät haastatteluaineistot, joita hyödynsin tutkielmani aineistona. Yksi haastatteluista oli ruotsinkielinen, ja tämän haastattelun yksi hankkeen tutkijoista käänsi ruotsin kielestä suomen kielelle. Osallistujina olivat 15 haastateltavaa, joista yhdeksän osallistui yksilöhaastatteluun ja loput kahdeksan haastateltavaa ryhmähaastatteluun. Ryhmähaastatteluja oli yhteensä kolme, joista kahteen haastatteluun osallistui kaksi henkilöä ja yhteen haastatteluun kolme henkilöä. Litteroituja haastatteluja oli yhteensä 12 ja litteroituja sivuja oli 84. Ryhmähaastattelujen kestot olivat 67 minuuttia, 40 minuuttia ja 33 minuuttia. Yksilöhaastattelujen kesto vaihteli 16 minuutista 59 minuuttiin. Haastattelijoina, jotka olivat TUIKKU-hankkeen tutkijoita, oli useita.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jolloin haastattelussa edettiin valmiiden kysymysten pohjalta. Puolistrukturoitua haastattelumenetelmää käytetään silloin, kun haastateltavaan aiheesta halutaan saada syvällistä, yksilöllä ymmärtävää ja heidän omiin kokemuksiinsa pohjautuvaa tietoa (Pietilä, 2010). Tällöin haastattelukysymykset jätetään haastattelijan muokattavaksi tilannekohtaisesti, sillä jokainen haastattelu etenee eri tavalla, vaikka pääkysymykset olisivat samoja (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Maguiren ja Delahunтин (2017) mukaan puolistrukturoidulle haastattelumenetelmälle tyypillistä on kysymysten muokkaaminen haastattelutilanteen edetessä haastateltavalle sopivaksi. Haastattelurunko on kuitenkin vain apuna haastattelutilanteessa, sillä lopullisen aineiston haastateltavat tuottavat itse sekä yksilö että ryhmähaastattelujen dialogien tuotoksena (Pietilä, 2010).

Henkilökunnan haastattelut toteutettiin videoavusteisesti. Videoavusteista haastattelumenetelmää käytetään silloin, kun haastateltavaa halutaan virittää haastattelun aiheeseen refleктоimalla videolla tapahtuvia tilanteita (Tobin, 2019). Haastattelun aluksi henkilökunnalle annettiin katsottavaksi muutaman minuutin pituinen video heidän omasta ja lasten toiminnasta erilaisissa lapsiryhmätilanteissa. Videoavusteisen haastattelumenetelmät hyötyjä ovat Tobinin (2019) mukaan haastateltavan syvällisten näkökulmien ja kokemusten esiin tuominen, jotka ilman videon näyttämistä eivät välttämättä olisi tulleet esille ainoastaan

haastattelukysymysten avulla. Videoavusteinen haastattelu tuo esiin myös haastateltavan ilmeet ja eleet videota katsellessa, jolla on Tobinin (2019) mukaan merkityksellinen vaikutus haastattelun käynnistämisvaiheessa: haastattelija pystyy tulkitsemaan haastateltavan ilmeistä ja eleistä, millaisia kysymyksiä olisi suotavaa kysyä haastattelun edetessä. Yllä esiteltyä videoavusteista haastattelua käytettiin myös TUIKKU-hankkeeseen osallistuneiden lasten ja heidän vanhempiensa haastatteluissa.

Henkilökunnan haastatteluissa oli piirteitä myös stimulated recall (viivästetty muistaminen) haastattelumenetelmästä (Kurki ym., 2016). Stimulated recall haastattelun perimmäisenä tarkoituksena on palauttaa haastateltavien mieleen katsotun videon avulla autenttisia tilanteita tutkittavasta ilmiöstä, jotta he voisivat paremmin reflektoida ajatuksiaan kyseisistä tilanteista (Vesterinen ym., 2010). Kyseistä menetelmää käytettiin kuitenkin vain haastattelun käynnistämisvaiheessa.

Tutkimuksen kaikki haastattelut oli tarkoitus toteuttaa ryhmähaastatteluina. Tämä ei kuitenkaan toteutunut, sillä lapsiryhmistä ei ollut mahdollista irrottaa kaikkia työntekijöitä kerralla ryhmähaastatteluun. Tutkimuksessa haastattelut toteutettiin näin ollen fokuoituina yksilö- ja ryhmähaastatteluina (ks. Liite 1). Ruusuvuori ja Tiittula (2005) ovat tarkastelleet yksilö- ja ryhmähaastattelujen eroja. Yksilöhaastattelussa haastattelijan ja haastateltavan suhde koetaan usein läheiseksi, läsnäolevaksi ja vuorovaikutteiseksi. Yksilöhaastattelussa haastateltava pystyy parhaimmillaan jakamaan merkityksellisiä kokemuksia sekä reflektimaan itseään ja toimintatapojaan. Kyseisessä haastattelumuodossa haastateltavat kokevat vuorovaikutuksensa usein avoimemmaksi ja vapautuneemmaksi kuin ryhmähaastattelussa (Ruusuvuori & Tiittula, 2005).

Toisaalta myös ryhmähaastattelussa voidaan parhaimmillaan saada esiin syvällisiä, moninaisia ja reflektiivisiä kokemuksia (Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Pietilän (2010) mukaan ryhmähaastatteluissa haastateltavat voivat parhaimmillaan myös rentouttaa ilmapiiriä erilaisin huumorin keinoin, jos ryhmän jäsenet ovat riittävän vastaanottavia. Kuitenkin ryhmähaastattelun haasteina voidaan kokea kokemusten ja ajatusten jääminen irralliseksi ja ryhmähaastattelutilanne

voi tuntua haastateltavista epämukavalta. Ryhmähaastatteluun voi osallistua samanaikaisesti sekä puheliaita että arkoja haastateltavia, joka näin ollen voi luoda haastatteluun ristiriitaisen ja kiusallisen asetelman (Ruusuvuori & Tiittula, 2005).

Ryhmähaastattelun avulla ei siis välttämättä saada yksilöhaastattelua syvällisempiä tai kattavampia aineistoja (Pietilä, 2010). Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelut tuottivat kuitenkin kokemusrikkaan ja kattavan aineiston. Sen sijaan osa yksilöhaastatteluina toteutetuista haastatteluista olivat hieman suppeita, sillä kaikki haastateltavat eivät antaneet haastattelijan kysymyksiin yhtä laajoja vastauksia kuin ryhmähaastatteluissa.

2.3 Aineiston analyysi

Pro gradu -tutkielman haastatteluaineisto analysoitiin laadullisella temaattisella sisällönanalyysillä. Hsiehin ja Shannonin (2005) mukaan laadullinen sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jossa aineistoa luokitellaan systemaattisesti tunnistamalla aineistosta erilaisia tutkimuksen kohteena olevia teemoja ja aiheita. Sisällönanalyysia käytettiin tässä tutkimuksessa, sillä kiinnostuksen kohteena olivat varhaiskasvatuksen henkilökunnan subjektiiviset kokemukset sosioemotionaalisten taitojen merkityksestä tiimityöskentelyssä. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkimuksen aineisto selkeään, tiiviiseen ja objektiiviseen muotoon sekä luomaan sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Pattonin (2002) mukaan laadullinen sisällönanalyysi sopii haastatteluaineistoon aineistonanalyysimenetelmänä, sillä aineistoa tulkitaan haastateltavien omien kokemusten johdattamana.

Tutkimuksen analyysitapana käytettiin temaattista teoriasidonnaista sisällönanalyysia, jossa yhdistyy niin aineisto- kuin teorialähtöisen sisällönanalyysin piirteitä (Hsieh & Shannon, 2005). Analyysia ohjasivat pääsääntöisesti haastateltavien omat esiin tuomat kokemukset tunteiden merkityksestä tiimityössä. Näin ollen aineiston analyysissa oli piirteitä induktiivisesta eli aineistolähtöisestä analyysitavasta, jossa analyysiyksiköt muodostettiin aineistosta löydettyjen havaintojen pohjalta, eikä niitä ollut etukäteen määrätty (Patton, 2002, s. 455).

Tutkimuksessa oli piirteitä myös deduktiivisesta eli teorialähtöisestä sisällönanalyysistä (Braun & Clarke, 2006). Teorialähtöinen sisällönanalyysi perustuu yhteen tai useampaan teorianmalliin tai aiempaan tutkimukseen tutkittavasta teemasta (Patton 2002, s. 455). Analyysissa ei kuitenkaan käytetty valmiita teoriasta nousevia luokituksia, kuten teorialähtöisessä analyysissa tehdään, vaan aiempi tutkimus ja teoriatieto opettajien sosioemotionaalisisista taidoista auttoivat käsitteellistämään aineistosta nousseita havaintoja.

Tutkimuksessa käytetyssä teoriasidonnaisessa analyysissa yhdistettiin sekä uutta että vanhaa tutkimustietoa haastateltavien omien kokemusten ohjaamana. Tuomen & Sarajärven (2017) mukaan teoriasidonnaisessa analyysitavassa aiempaa tietoa käytetään vahvisteena haastateltavien esiin tuomille kokemuksille. Teoriasidonnainen analyysitapa nähdään aineiston ja teorian jatkuvana vuoropuheluna, jolloin luettu teoriatieto esimerkiksi tunnetaidoista ohjaa tunnistamaan ja havaitsemaan aineistosta haastateltavien kokemuksia tiimin jäsenten välisestä sosioemotionaalisisesta tunneilmaisuudesta (Braun & Clarke, 2006). Tässä tutkimuksessa haastatteluaineistosta pyrittiin siis havaitsemaan teoriasidonnaisesti kontekstisidonnaista tietoa ja tapoja tunnetaitojen merkityksestä tiimityössä.

Aineistoa analysoitiin teemoittelemalla aineistosta löydettyjä havaintoja erilaisiin teemoihin temaattisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti. Teemoittelun tarkoituksena on tunnistaa ja havaita aineistosta tutkimuskysymyseen kohdentuvia, toistuvia havaintoja (Maguire & Delahunt, 2017). Analyysivaiheet mukailivat niin Milesin ja Hubermanin (1994) sisällönanalyysin vaiheita kuin Braunin ja Clarcken (2006) temaattisen analyysin vaiheita. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustuttiin lukemalla, uudelleen lukemalla ja kirjoittamalla alustavia ideoita ylös. Toisessa vaiheessa useasti läpikäyty aineisto redusoitiin eli pelkistettiin. Pattonin (2002, 456) mukaan pelkistäminen tarkoittaa aineiston supistamista, jossa aineistotekstistä muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia (esim. yksittäisiä lauseita), jotka kirjataan muistiin. Pelkistämisessä haastatteluaineistosta poimittiin ensin analyysia varten kaikki pelkistetyt ilmaisut liittyen sosioemotionaalisiin taitoihin, kuten tunteiden ilmaisuun ja tiimin vuorovaikutukseen liittyvät haastattelukohtat. Tämä vaihe oli aineistolähtöinen, jolloin pelkistetyt

ilmaisut olivat haastateltavien itse tuottamia kokemuksia ja ilmaisuja. Nämä haastateltavien alkuperäiset ilmaukset kategorisoitiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi, joita tässä tutkimuksessa kutsutaan alateemoiksi.

Kolmannessa vaiheessa pelkistetyistä ilmaisuista muodostettiin käsitekartta, jonka avulla ilmaisuja alettiin lajittelemaan samankaltaisiin ja erilaisiin teemoihin (Braun & Clarke, 2006). Tämä tarkoittaa aineiston klusterointia eli ryhmittelyä (Tuomi & Sarajärvi 2017, s. 109). Ryhmittelyssä yhdisteltiin temaattisesti samankaltaisia ilmaisuja, jolloin kyseiset ilmaisut muodostivat yhdistävät teemat eli yläteemat. Tässä vaiheessa aineistolähtöisen analyysin rinnalle otettiin mukaan teoriasidonnainen näkökulma, joissa yläteemoja hahmotellessa ja muodostaessa hyödynnettiin teoriaa ja aikaisempaa tutkimusta sosioemotionaalisista taidoista (esim. Isohätälä ym., 2020; Fiorilli ym., 2019; Järvelä ym., 2016).

Neljännessä eli viimeisessä vaiheessa yläteemat abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin pääteemoiksi. Yläteemojen kesken etsittiin temaattisia eroja ja yhtäläisyyksiä ja niistä muodostettiin lopulliset teemat, joita kutsutaan pääteemoiksi. Pääteemoja muodostettaessa olennaista oli, että pääteemojen välillä oli selkeä ero. Kuitenkin kuhunkin pääteemaan liittyvien yläteemojen tuli olla sisällöllisesti yhtäläisiä (Braun & Clarke, 2006). Taulukossa 1 esitetään teemoitteluprosessi alkuperäisestä ilmaisusta pääteemaan.

Taulukko 1

Esimerkki teemoittelusta

Alkuperäinen ilmaisu	Alateema	Yläteema	Pääteema
Joo kyllä kyllähän se menee jotenkin niin keskustellen katsotaan silmiin ja niinku vahvistetaan toiselle se tunne et niinpä ymmärrän hyvin et susta tuntuu nyt tolta tai, et siitä saa sen vastakajun	Toisen asemaan asettuminen ja empatia	Työnkaverin huomioiminen	Emotionaalinen tuki

Lopulliset pääteemat olivat tunteiden ilmaisu, emotionaalinen tuki ja yhteisöllisyyden rakentaminen. Kyseiset pääteemat kuvasivat kohteena olevaa sosioemotionaalisten taitojen merkitystä tiimityössä.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tämän tutkielman eettiset kysymykset kytkeytyvät TUIKKU-hankkeen eettisiin periaatteisiin. TUIKKU-hanke on sitoutunut noudattamaan Jyväskylän yliopiston ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita tutkimuseetiikasta. TUIKKU-hanke on saanut myös tutkimuseettisen ennakoarvion Jyväskylän yliopiston eettisestä toimikunnasta sekä tutkimuksesta on tehty tietosuojan vaikutusten arvio (Jyväskylän yliopisto, 2022). Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan tutkimuseetiikan lähtökohtana on eettisesti kestävä ja jokaisen saatavilla oleva tutkimustieto. Tutkimuksen tekijänä pyrin huomiomaan tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden tutkimuseettisten periaatteiden sekä eettisesti vastuullisten toimintatapojen mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Tutkimuseetiikan pääperiaatteita ovat muun muassa tutkijoiden perusteellinen ja rehellinen aineistonkeruu- ja tutkimustyö sekä aineiston luotettava ja läpinäkyvä käsittely (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Tutkimuksen läpinäkyvyys tarkoittaa sitä, että tutkimuksen eri vaiheet ja tutkimusprosessin valinnat tulee pystyä perustelemaan ja selittämään avoimesti. Pro gradu -tutkielman aineisto koostui hankkeen kautta saadusta haastatteluaineistosta. Tämä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, sillä hankkeessa toimivat tutkijat pystyvät arvioimaan tutkimuksen aineiston analyysin, tulosten ja johtopäätösten uskottavuutta ja todenmukaisuutta. Lisäksi aineistonkeruu tapahtui ammattitutkijoiden toimesta, jolloin aineistonkeruuta ovat ohjanneet vahvat tutkimuseettiset periaatteet.

Tutkimuksen luotettavuutta eli validiteettia lisäsi esimerkiksi huolellisesti tehty analyysiprosessi sekä tulosten tarkka ja rehellinen raportointi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimuksen tuloksia raportoidessa tutkimuksessa käytettiin mahdollisimman laajoja aineistoesimerkkejä tulosten havainnollistamisessa ja elävöittämisessä. Aineistoesimerkeillä pyrittiin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta, sillä niiden avulla lukija pystyy arvioimaan analyysin toimivuutta (Patton, 2002). Lukijalla on mahdollisuus esimerkiksi arvioida, onko analyysillä pystytty vangitsemaan tutkittavaa ilmiötä. Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan tämän merkitys korostuu esimerkiksi haastattelutut-

kimuksissa, joissa on paljon haastateltavien omista kokemuksista koostuvaa aineistoa. Mertensin (2018) tutkimuseettisen kunnioitusperiaatteen näkökulmasta aineistoesimerkit valittiin siten, että tutkimukseen osallistuvien tunnistaminen ei esimerkiksi aineistoesimerkkien kautta ollut mahdollista. Lisäksi aineistoesimerkkien ulkopuolelle jätettiin mahdolliset arkaluontoiset tiedot ja asiat, jotta tutkittavia ei tunnistettaisi.

Mertens (2018) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2017) korostavat, että tutkijaa ohjaavat aina tietyt ennakkokäsitykset, jotka pohjautuvat omiin arvoihin, asenteisiin sekä koulutukseen ja tietämykseen aiheesta. Tutkija ei näin ollen pysty koskaan sulkemaan täysin pois kyseisiä ennakkokäsityksiä, mutta niistä tulee olla tietoinen tutkimusta tehdessä. Ennakkokäsitykset eivät saa vaikuttaa tutkimusprosessiin tai sen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Tutkimusta tehdessä pyrin tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti mahdollisimman objektiivisen ajatteluun.

Tähän tutkimukseen tutkittavat valittiin vapaaehtoisuuden pohjalta, tämän tutkimuksen tarkoitukseen sopivin perustein. Tällä noudatetaan Mertensin (2018) tutkimuseetiikan oikeudenmukaisuuden ja hyödyn periaatteita, joissa tutkittavat voivat myös itse kokea hyötyvänsä tutkimuksesta, eikä aineistonkeruulla rasiteta tutkittavia tarpeettomasti. Tutkimuksen hankkeeseen osallistuvilta tutkittavilta pyydettiin myös kirjallinen tutkimussuostumus (ks. liite 2). Tutkittavat voivat kuitenkin halutessaan vetäytyä tutkimuksesta. Tutkittavia pyritään sitouttamaan tutkimukseen, koska tutkimuksen kautta tutkittavat voivat saada uutta tutkimustietoa muun muassa sosioemotionaalisten taitojen merkityksestä tiimi- ja lapsiryhmätyöskentelyyn sekä yleistä tutkimustietoa sosioemotionaalisisista taidoista ja sitä kautta sosiaalisesta työhyvinvoinnista. Tutkittavilla on myös oikeus saada pro gradu -tutkielma luettavaksi sen tultua julki.

Tutkimusta tehtäessä oltiin erityisen tarkkoja henkilötietojen käsittelyn suhteen, noudattaen Jyväskylän opiston (2022) tietoturva- ja tietosuojakäytäntöitä. TUIKKU-hankkeen osallistujien henkilötiedot pseudonymisoitiin, joka tarkoittaa tutkittavien henkilötietojen käsittelyä siten, että henkilötietojen saamiseksi tarvitaan lisätietoja. Tutkittavien henkilötietoja (esim. nimi, ikä tai muut

henkilötiedot) ei siis voida enää yhdistää tutkittavaan pseudonymisoinnin jälkeen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkittavien henkilötietoja pääsee tarkastelemaan koodiavaimella hankkeessa vain tietyt, nimetyt henkilöt. Tutkimuksen tekijänä olen myös allekirjoittanut tietosuojasopimuksen, joka varmistaa minun pääsyt vain rajattuihin hankkeen tietoihin. Näin olen oikeutettu käsittelemään esimerkiksi litteroituja haastatteluaineistoja, mutta en pääse esimerkiksi tarkastelemaan hankkeeseen osallistuvien lasten tai vanhempien henkilötietoja.

TUIKKU-hankkeen materiaalit tullaan säilyttämään vuoden 2029 loppuun saakka, jonka jälkeen aineisto tullaan hävittämään tai vastaavasti anonymisoimaan arkistoitavaksi. Anonymisointi koskee TUIKKU-hanketta varten kerättyjä materiaaleja. Anonymisointi on vaihtoehto silloin, kun aineistoa ei haluta kokonaan hävittää (Tuomi & Sarajärvi, 2017).

3 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset vastaamalla seuraavaan tutkimuskysymykseen: Millaiset sosioemotionaaliset taidot ovat merkityksellisiä varhaiskasvatuksen henkilökunnan tiimityön ja sosiaalisen työhyvinvoinnin kannalta? Tulokset esitellään kolmessa alaluvussa, jotka muodostuivat analyysissa löydetystä pääteemoista. Pääteemat olivat tunteiden ilmaisu tiimityössä, emotionaalinen tuki tiimityössä sekä yhteisöllisyyden rakentaminen tiimityössä. Pääteemat jakautuivat edelleen ylä- ja alateemoihin.

3.1 Tunteiden ilmaisu tiimityössä

Tunteiden ilmaisun pääteemasta voitiin erottaa toisistaan kaksi yläteemaa: *avoin tunneilmaisu* ja *tunteiden ilmaisun haasteet* (ks. taulukko 2).

Taulukko 2

Teemoittelutaulukko tunteiden ilmaisun pääteemasta

Alateema	Yläteema	Pääteema
Tunteiden avoin ja rehellinen sanoittaminen		
Tilannekohtainen tunteiden sanoittaminen	Avoin tunneilmaisu	Tunteiden ilmaisu
Epävarmuus ilmaista itseä	Tunteiden ilmaisun haasteet	
Omien tunteiden tunnistamattomuus		

Avoin tunneilmaisu. Varhaiskasvatuksen henkilökunta koki yhtenä tiimityötä vahvistavana sosioemotionaalisen taitona avoimen tunneilmaisun työntekijöiden välillä. Avoin tunneilmaisu jakautui kolmeen alateemaan, joita olivat tunteiden avoin ja rehellinen sanoittaminen sekä tilannekohtainen tunteiden sanoittaminen. Henkilökunta koki eri *tunteiden avoimen ja rehellisen sanoittamisen* merkityksellisenä tiimissä työskentelyn kannalta, joita yksi haastateltava kuvaili seuraavasti:

...Että jos tuntuu että, on vähän huonompi päivä nii sit sanoo ihan reilusti et hei et nyt ei oo ihan lähteny päivä kulkemaan parhaalla tavalla, että ei vaan kule tuolla sitte niinku et toiset ihmettelee et mikähän tässä nyt on et sit ymmärtää myös sitä työkaiveria paremmin... (haastateltava 2053, yksilöhaastattelu)

Ensimmäisessä esimerkissä näkyy hyvin, kuinka tunteiden avoin ja rehellinen sanoittaminen edellyttää myös omien tunteiden tunnistamista. Tunteiden avoimella sanoittamisella henkilökunta tarkoitti muun muassa sekä kielteisten että myönteisten tunteiden, kuten kiukun, väsymyksen sekä ilon ja innostuksen avoimen sanoittamisen tiimin jäsenille. Seuraavasta sitaatista voidaan tulkita myös tunnetiloista suoraan puhumisen olevan välttämätöntä toimivassa tiimityöskentelyssä:

Me ollaan tosi avoimia ja voidaan sanoo toisille ihan suoraan et jos joku asia ottaa päähän tai harmittaa tai jos on muuten vaan semmonen päivä et tuntuu et kaikki osuu johonkin hermoon nii ((naurahtaa)) niin se helpottaa kun voi sanoo sen ääneen työparille... (haastateltava 2019, yksilöhaastattelu)

Edellisistä esimerkeistä voidaan päätellä, että oman subjektiivisen tunnetilan ääneen sanoittaminen on helppoa kyseisessä työpaikassa ja tiimissä. Voidaan ymmärtää, että haastateltavat kertovat tietoisesti tiiminsä jäsenille omista tunnetiloistaan ja niiden mahdollisista vaikutuksista omaan työntekoon. Tämä osoittaa taas työtiimin tunneilmapiirin olevan erittäin avointa ja vastaanotettavaista, sillä jokaiselle annetaan oikeus kertoa todellinen sen hetkinen tunnetila ääneen.

Yksi haastateltavista kuvaili myös perjantain olevan ikään kuin tunteiden purkupäivä, jolloin saa sanoa kaikkia tunteita laidasta laitaan:

Mutta perjantaina yleensä on sellainen aina, että no niin, kymmenen minuuttia, anna tulla. Ja sitten ihan hirveästi tulee, tai sitten tulee niitä onnistumisia tai harmituksia tai muuta, mutta se on yleensä aina se purkuhetki (haastateltava 2035, yksilöhaastattelu).

Oli kyseessä sitten turhautuminen tai onnistuminen, haastateltavat kertoivat pystyvänsä sanoittamaan kyseisiä tunteita epäröimättä työkavereilleen tiiminsä kesken. Voidaan tulkita, että tunteiden ääneen sanoittaminen koettiin vahvistavan tiimin jäsenten välisiä suhteita ja helpottavan työssä jaksamista.

Avoimen ja rehellisen tunteiden sanoittaminen lisäksi varhaiskasvatuksen henkilökunta koki tärkeäksi tunteiden ilmaisun osalta *tilannekohtaisen tunteiden sanoittamisen*. Tunteiden kuvailut kytkeytyivät eri tilanteisiin esimerkiksi siten, että varhaiskasvatuksen henkilökunta sanoitti haastavaa tilannetta ääneen tai vastaavasti kerrottiin jonkin asian onnistuneen erittäin hyvin kyseisessä hetkessä. Kyseisiä hetkiä yksi haastateltavista kuvaili seuraavasti: "...et mua ainakin auttaa kauheesti se et e pystytään 2031:n kanssa jakamaan sitä että mikä mikä on kullonenkin hetki ja miltä tuntuu et meil on sillee tosi hyvä tää työpari ilmapiiri tässä et me ollaan tosi avoimia (haastateltava 2019, yksilöhaastattelu)." Haastateltava jatkoi vielä ajatuksiaan aiheesta seuraavasti: "voi hengittää syvään ja sitte voi keskustella tilaisuuden tullen työparin kanssa että hyvänen aika kun tuntuu taas tältä ((naurahtaa)) (haastateltava 2019, yksilöhaastattelu)."

Avoimen ja rehellisen tunteiden sanoittamisen ja tilannekohtaisen tunteiden sanoittamisen erotti se, että tilannekohtaisen tunteiden sanoittamisen koettiin olevan hyvin tilanteisiin sidottua ja kyseiset tunteet koettiin impulsseina tiettyissä hetkissä. Yllä mainituissa sitaateissa haastateltavat kokivat kyseiset tilanteet raskaina ja halusivat tuoda siihen liittyvät tunteet heti kyseisessä hetkessä esiin työkavereilleen. Haastateltavien kokemuksista ymmärsi, että tunteiden ilmaisu on usein tilanteeseen sidottua ja tilanteesta selviytymiseen halutaan saada tukea tai päinvastoin ilon tunteen jakamista.

Tunteiden ilmaisun haasteet. Varhaiskasvatuksen henkilökunta koki tiimityössä myös tunteiden ilmaisun haasteita. Kyseiset haasteet jakautuivat kahden alateemaan: epävarmuus ilmaista itseä ja omien tunteiden tunnistamattomuus. Tunteiden ilmaisun haaste näkyi *epävarmuutena ilmaista itseään*. Tämä

näyttäytyi erityisesti epävarmuutena ilmaista omia tunteita ja ajatuksia avoimesti tiimin kesken, kuten seuraavassa esimerkissä voidaan nähdä:

...Siinä tuli vähän haasteita mut siinä oli osittain kyse myös siitä että kun ite oli vielä sen verran nuorempi ja näin nii ei sit myöskään osannu niin hyvin ottaa puheeks ja selkeesti vetää semmosta rajaa et hei tää ei vaan käy... (haastateltava 2019, yksilöhaastattelu)

Esimerkistä voidaan päätellä haastateltavan kokevan nuoren ikänsä ja tätä kautta ammatillisen kokemattomuutensa estävän omien tunteiden ja ajatusten tasa-arvoista ilmaisua muiden työntekijöiden kesken. Kuten esimerkistä voidaan tulkitä, tällainen epävarmuus voi estää omien todellisten tunteiden ääneen sanoittamista.

Omien tunteiden tunnistamattomuus koettiin myös tunteiden ilmaisun haasteena henkilökunnan kokemusten perusteella. Tällöin ymmärtämättömyys omien tunteiden alkuperästä saattoi johtaa epätarkoituksenmukaiseen vuorovaikutukseen ja toimintaan, jota seuraava esimerkki osoittaa: "...jos ei tunnista omia tunteitaan niin hyvin äkkiä se tunne lähtee viemään sitä vuorovaikutusta ja tekemistä johonkin suuntaan... (haastateltava 2079, yksilöhaastattelu)."

Edellä esitetty haastateltavan kokemus on hyvä esimerkki siitä, kuinka tunteiden tunnistamattomuus on myös osoitus heikosta tunnesäätelystä. Tällöin tunne voi "lähteä viemään" toimintaa tilanteessa osittain hallitsemattomasti, kuten haastateltavan kokemuksesta voidaan päätellä.

3.2 Emotionaalinen tuki tiimityössä

Toinen pääteema jakautui kahteen eri yläteemaan, jotka olivat seuraavat: *työkaverin huomioiminen ja hyöäksyvä ilmapiiri* (ks. taulukko 3).

Taulukko 3

Teemoittelutaulukko emotionaalisen tuen pääteemasta

Alateema	Yläteema	Pääteema
Avun tarjoaminen		
Tiimin hyvinvoinnin reflektointi		
Toisen asemaan asettuminen ja empatia	Työkaverin huomioiminen	
Yhteisvastuun kantaminen		Emotionaalinen tuki
Työntekijöiden hyväksyminen omana itsenä	Hyväksyvä ilmapiiri	
Työntekijöiden inhimillisyys		

Työkaverin huomioiminen. Työkaverin huomioiminen jakautui neljään alateemaan, joita olivat avun tarjoaminen, tiimin hyvinvoinnin reflektointi, toisen asemaan asettuminen ja empatia sekä yhteisvastuun kantaminen. Työkaverin huomioon ottamiseen liitettiin vahvasti haastateltavien kokemusten mukaan *avun tarjoaminen* työkavereille, kun sitä tarvitsi. Avun tarjoaminen ja antaminen tarcoitti haastateltavien mukaan esimerkiksi taukojen mahdollistamista työkavereille, aikataulujen sovittamista yhteen sujuvan varhaiskasvatusarjen mahdollistamiseksi sekä konkreettisesti sanoin avun tarjoamista. Yksi haastateltavista kuvaili avun tarjoamista seuraavin sanoin: ”ja toinen pystyy ehkä vähän myötälämään sitten sen mukaan, että hei mene sinä vähäksi aikaa tuonne yläkertaan, niin minä otan nämä, me ollaan ulkona nyt keskenämme, että minä pärjään kyllä. Että se on kiva (haastateltava 2035, yksilöhaastattelu).” Lisäksi toinen haastateltava kertoi samankaltaisia ajatuksiaan avun tarjoamisesta: ”toinen tietää, että okei, hei minä otan sinulta pari lasta tähän näin tai että mene käymään vaikka kahvilla nyt (haastateltava 2079, yksilöhaastattelu).”

Haastateltavien kommenttien perusteella voidaan todeta, että konkreettinen avun tarjoaminen ja sen antaminen koettiin empatian osoittamisena työkaveria kohtaan ja sen nähtiin helpottavan työntekijöiden subjektiivista työtaakkaa. Molemmissa sitaateissa tuotiin esiin juuri konkreettisia esimerkkejä avun tarjoamisesta, jossa työkaverit tarjoutuivat ottamaan ryhmän lapset itselleen työkaverin tauon mahdollistamiseksi. Tällainen tukimuoto on nimenomaan emotionaalista tukea, jossa työntekijät haluavat tukea työkaveriaan oma-aloitteisesti haasteellisen tai kiireisen työarjen keskellä.

Työkaverin huomioimiseen liittyi haastateltavien kokemusten perusteella myös *tiimin hyvinvoinnin reflektointi* esimerkiksi tiimipalaverissa ja tiimin kesken. Haastateltavat kokivat kuulumisten kysymisen ja jaksamisen tiedustelun olevan tärkeässä roolissa puhuttaessa tiimityön sujuvuudesta. Seuraavaksi tuodaan esiin kahden haastateltavan kokemuksia tiimin hyvinvoinnin reflektoinnista: ”me otamme ne puheeksi tiimikokouksissa, jos emme muuten – myös miltä henkilökunnasta tuntuu, miten henkilökunta voi, jaksavatko kaikki, tuntuuko ryhmässä hyvältä...” (haastateltava 2079, yksilöhaastattelu) ja ”silloin kun on tiimipalaveri ihan semmoinen, niin kyllä mä kysyn aina alkuun, että mitä sulle, mitä meille kuuluu, mitä sulle kuuluu (haastateltava 2082, ryhmähaastattelu).”

Tiimin hyvinvoinnin reflektio nähtiin haastateltavien kommenttien perusteella merkityksellisenä tietona tiimin toimivuuden kannalta. Ääneen reflektoinnin avulla tiimin jäsenet saivat tietää toistensa kuulumisia ja vaihtaa ajatuksia eri asioista. Tiimin hyvinvoinnin reflektio koettiin siis merkityksellisenä emotionaalisenä tukena.

Toisen asemaan asettuminen ja empatia olivat myös merkityksellinen emotionaalisen tuen muoto. Toisen asemaan asettumista haastattelijat kuvasivat muun muassa työkaverin ymmärtämisenä, samaistumisena, vahvistavalla katseella ja kertomalla osoittavansa empatiaa. Empatiaa osoitettiin sekä sanoin että teoin, mutta haastattelijat korostivat sanallisen empatian osoittamisen olevan tärkeää tiimin jäsenten keskinäisten suhteiden kannalta. Yksi haastateltavista kertoi seuraavasti omasta kokemuksestaan empatian merkityksestä: ”paljon me kyllä keskenäänkin keskustellaan mitä tilanteita on ollut, niin sitten toinen voi lohduttaa toista ((naurahtaa)). Kokea empatiaa ja samaistua, että joo tiedän tuon tilanteen

(haastateltava 2035, yksilöhaastattelu).”

Voidaan tulkita, että toisen asemaan asettuminen ja empatia nähtiin lähentävän tiimin jäseniä keskenään ja tätä kautta lisäävän luottamusta heidän välillään. Kun asioita jaettiin keskenään ja työkaverit reagoivat niihin empaattisesti, asian jakanut ihminen sai vahvistusta ja oikeutusta omille tunteilleen.

Haastateltavien reflektoinnista nousi esiin myös katseen merkitys keskustellessa. Katse koettiin empatian osoituksena tiimin jäsenten välillä esimerkiksi samaistumistilanteissa sekä merkityksellisiä asioita toisille jakaessa, jota yksi haastateltavista kuvasi seuraavasti:

Joo kyllä kyllähän se menee jotenki niin keskustellen katsotaan silmiin ja niin kun vahvistetaan toiselle se tunne et niinpä ymmärrän hyvin et susta tuntuu nyt toltai, et siitä saa sen niinku vastakäijun sille, että se oma tunne on ihan validi (haastateltava 2019, yksilöhaastattelu).

Edellä mainitusta sitaatista voidaan ymmärtää, että katseen merkitys koettiin tärkeänä työkaveria kuunnellessa. Katse toimi ikään kuin vahvisteena toisen tunteille ja antoi myötätuntoa tilanteeseen. Katseen merkitys nähtiin tärkeänä osana toimivaa vuorovaikutusyhteyttä ja toisen asemaan asettumista.

Yhteisvastuun kantaminen koettiin myös merkityksellisenä tiimityön edistämisen ja vastuun jakamisen kannalta. Haastateltavat kertoivat yhteisvastuun jakautuvan hyvin tasapuolisesti omissa tiimeissään ja jokainen tiimiläinen oli valmis ottamaan vastuuta lähes enemmän, mitä omaan työnkuvaan olisi kuulunut. Yksi haastateltavista kuvaili vastuun kantamista seuraavasti: ”...kyl sillee jotenki tosi tosi valmis kantamaan sitä niinkun sitä arjen työmäärää vaikka muidenkin puolesta (haastateltava 2019, yksilöhaastattelu).” Esimerkistä selviää, että vastuuta oltaisiin valmis ottamaan myös muiden puolesta, joka kertoo tiimissä työskentelyn tasapainottelusta ja vastuun välttämättömästä jakamisesta. Vastuun ottaminen ja kantaminen näkyi myös arjen haastavissa tilanteissa: ”...totta kai mä otan enemmän koppia niistä ehkä nyt, jos on joku tilanne mihin pystyy ikään kun tarjoamaan jotain helpotusta nii ne sitte totta kai tekee... (haastateltava 2082, ryhmähaastattelu)”

Edellä mainituista sitaateista pystyi tulkitsemaan, että työkaverit olivat valmiita kantamaan keskenään vastuuta tiiminä yhteisvastuullisesti, jolloin vastuu

jakautui tasapuolisesti jokaiselle. Ymmärretään, että toisinaan tiimityö vaatii paljon vastuun kantamista, jotta tiimityö olisi mahdollisimman sujuvaa.

Hyväksyvä ilmapiiri. Haastatteluista nousi esiin myös hyväksyvän ilmapiirin merkitys tiimityössä. Tämä jakautui kahteen alateemaan, jotka olivat jokaisen työntekijän hyväksyminen omana itsenä sekä työntekijöiden inhimillisyys. *Työntekijöiden hyväksymisellä omana itsenään* haastateltavat tarkoittivat muun muassa toisten tunnetilojen, ajattelu- ja toimintatapojen ymmärtämistä ja hyväksymistä. Yksi haastateltavista kertoi ajatuksiaan toisten hyväksymisestä itsenään seuraavasti: ”että voi tavallaan sanoa niin kuin, tai kaikki voi olla omia itsejään ja sellainen kuitenkin, että jos joku painaa mieltä niin voi sanoa ja sitten saa tukea toisilta ja näin (haastateltava 2035, yksilöhaastattelu).”

Toisten hyväksyminen omana itsenään käsitti myös sen, että kenenkään työskentelytapoja ei arvosteltu: ”Ei me tuolla koskaan toisille mitenkään, me ei koskaan väheksyä toisen tapaa tehdä työtä, me hyväksytään kaikki, mitä me, tai jokainen millä tavalla me tehdään tätä työtä (haastateltava 2068, ryhmähaastattelu).”

Haastateltavien kommentteista voidaan ymmärtää, että jokainen otettiin tiimin jäsenenä huomioon ja arvostettiin sellaisena kuin on. Toinen haastateltavista mainitsi, että heidän tiimissään ei ole tilaa väheksynnälle. Tämä viittaa siihen, että tiimin jäsenet osaavat antaa toisilleen emotionaalista tukea ja se nähdään tärkeänä.

Myös *työntekijöiden inhimillisyys* varhaiskasvatuksen arjen keskellä koettiin vahvistavan tiimin emotionaalista ilmapiiriä ja työkavereiden ymmärtämistä. Inhimillisyys tarkoitti tässä tapauksessa työntekijöiden keskinäistä ymmärrystä toisiaan ja toistensa tilanteita kohtaan. Työntekijät kohdattiin tavallisina ihmisinä, joilla oli oikeus näyttää erilaisia tunteita myös työpaikalla. Kyseisiä ajatuksia jakoi yksi haastateltavista seuraavalla tavalla: ”Ja sitten ehkä se, että meissä on semmoista inhimillisyyttä kaikissa, että ymmärretään, että kaikilla ei voi olla hyvä päivä aina, on huonoja päiviä, vuorossa pitkiä työputkia (haastateltava 2040, ryhmähaastattelu).” Myös toinen haastateltava toi esiin kokemuksiaan inhimillisyydestä: ”...hän suhtautu niin avoimesti ja myönteisesti siihen, että ihmisiähän me työntekijät täällä ollaan ja kaikilla on niinku ne omat jutut ja tietyt rajat

ja niinkun se, kantokyky on myös erilainen kaikilla... (haastateltava 2019, yksilöhaastattelu)”

Yllä olevissa kommenteissa korostettiin jokaisen työntekijän subjektiivista hyvinvointia ja siihen liittyviä rajoja. Tämä korostui tiimien jäsenten välillä myös samaistumisena, jolloin he jakoivat toisilleen sosioemotionaalista tukea. Voidaan tulkita, että työntekijöiden inhimillisyyteen osana hyväksyvää ilmapiiriä kuuluu armollisuuden merkityksen ymmärtäminen varhaiskasvatustyössä.

3.3 Yhteisöllisyyden rakentaminen tiimityössä

Kolmanneksi pääteemaksi muodostui yhteisöllisyyden rakentaminen tiimityössä, joka jakautui kahteen yläteemaan: *yhteistyöhalukkuuteen ja avoimeen kommunikaatioilmapiiriin* (ks. taulukko 4).

Taulukko 4

Teemoittelutaulukko yhteisöllisyyden rakentamisen pääteemasta

Alateema	Yläteema	Pääteema
Tiimin jäsenten mielipiteiden huomioiminen ja niistä neuvottelu	Yhteistyöhalukkuus	
Yhteisistä asioista sopiminen		Yhteisöllisyyden rakentaminen
Ajatusten ja ideoiden avoin jakaminen	Avoin kommunikaatioilmapiiri	
Rakentava kritiikki		
Huumorin käyttö		

Yhteistyöhalukkuus. Yhteistyöhalukkuus jakautui kahteen alateemaan, joita olivat tiimin jäsenten mielipiteiden huomioiminen ja niistä neuvottelu sekä yhtei-

sistä asioista sopiminen. Yhteistyöhalukkuuteen liittyi haastatteluiden perusteella *tiimin jäsenten mielipiteiden huomioiminen ja niistä neuvottelemisen* erityisesti tilanteissa, joissa oltiin eri mieltä asioista. Mielipiteistä keskusteltiin ja kenenkään näkökulmaa ei lytätty tai siirretty syrjään. Näitä näkökulmia yksi haastateltavista kuvaili seuraavalla tavalla: ”joo, koska olemme olleet erittäin toimiva tiimi. Juu, meillä on eriäviä mielipiteitä, mutta me voimme neuvotella, jotta pääsemme yhteisymmärrykseen mihin kaikki ovat tyytyväisiä. Ja niin olemme myös tehneet lapsiryhmässä, ja se on toiminut (haastateltava 2078, yksilöhaastattelu).”

Edellä olevasta esimerkistä voidaan päätellä, että eriäviä mielipiteitä ja niiden vastaanottamista ei koettu haasteena heidän tiimissään. Haastateltavan kommentista pystyi tulkitsemaan, että henkilökunta edisti itse tiimin toimivuutta ottamalla jokaisen työntekijän mielipiteet huomioon tasa-arvoisesti ja neuvottelemalla niistä. Tulosten mukaan toimivan tiimityön edellytyksenä on pyrkimys yhteisymmärrykseen.

Yhteisistä asioista sopiminen koettiin myös edistävän yhteisöllisyyttä tiimissä. Avoin keskustelu yhteisistä säännöistä, toimintamalleista ja käytänteistä loi yhteneväisyyttä tiimityöskentelylle. Haastateltavat korostivat tarvitsevansa aikaa yhteiselle keskustelulle, jotta jokainen tiimin jäsen pystyy toimimaan yhteisen päämäärän mukaisesti. Tätä kuvaili yksi haastateltavista seuraavin sanoin: ”se on semmoinen, että löydetään yhdessä aikaa ja mietitään yhdessä ja sovitaan asioita yhdessä. Ja kun on sovittu, niin sitten myöskin tehdään ne asiat (haastateltava 2082, ryhmähaastattelu).”

Voidaan tulkita, että yhdessä asioista keskustelu ja pohtiminen nähtiin rakentavan yhteisöllisyyttä. Yllä kommentoinut haastateltava korosti myös sovitujen asioiden toteuttamisen ja niistä kiinni pitämistä tärkeyttä. Kommentin perusteella voidaan todeta, että ainoastaan asioista keskustelu ei ylläpitänyt tai edistänyt yhteisöllisyyttä, vaan sovituista asioista täytyi luoda myös yhteisiä toimintakäytänteitä. Yhteisistä asioista sopiminen voitiin nähdä myös ikään kuin kielteisten tunteiden ennaltaehkäisemisenä, sillä kaikki tulivat kuulluksi ja ottivat osaa yhteisistä asioista sopimiseen.

Avoin kommunikaatioilmapiiri. Yhteistyöhalukkuuden lisäksi avoin kommunikaatioilmapiiri koettiin myös yhteisöllisyyden rakentamisen yhtenä

lähtökohtana. Avoin kommunikaatioilmapiiri jakautui kolmeen alateemaan: Ajatusten ja ideoiden avoin jakaminen, rakentava kritiikki sekä huumorin käyttö.

Varhaiskasvatuksen henkilökunta kuvaili omien *ajatusten ja ideoiden avoimen jakamisen* merkitsevän paljon tiimin toimivuudelle. Työntekijöiden ideoiden esille tuominen korosti avointa ilmapiiriä ideoiden jakamisen helppouden ja vaittomuuden näkökulmasta. Yksi haastateltavista kertoi ajatusten ja ideoiden jakamisen helppoutta ja sitä, kuinka avoimesti ne otetaan vastaan: ”...on helppoa puhua, keskustella, jakaa omia mielipiteitä ja kuunnella toisen mielipiteitä... (haastateltava 2079, yksilöhaastattelu)” Myös toinen haastateltava jakoi samankaltaisia kokemuksiaan: ”yhessä puhutaan ja sit jos joku saa jonkun idean niin kertoo sitä sitte siinä tiimissä ja pohditaan ja se on niinku semmonen isoin... (haastateltava 2040, ryhmähaastattelu)”

Yllä mainituista haastateltavien sitaateista voidaan huomata, että omien ajatusten ja ideoiden esille tuominen edisti ja ylläpiti avointa ilmapiiriä tiimin kesken. Tällainen vuorovaikutus on sosioemotionaalisesti avointa, jossa ajatusten jakaminen toimii selkeästi vuorovaikutuksessa kaikkien tiimin jäsenten välillä.

Avoimen kommunikaatioilmapiirin merkkinä oli myös *rakentavan kritiikin antaminen*. Rakentava kritiikki nähtiin osana avointa kommunikaatioita tiimin jäsenten välillä. Yksi haastateltavista korosti uskallusta esittää rakentavaa kritiikkiä sisältävä kysymys, jota hän kuvaili seuraavasti: ”...ja se että uskaltaa esittää tämän kysymyksen että ”miksi sinä toimit noin?” ja käydä sen keskustelun (haastateltava 2079, yksilöhaastattelu).”

Haastateltavan kuvauksesta voidaan tulkita rakentavan kritiikin sanottamisen olevan joissain määrin haasteellista sekä vaativan uskallusta. Tästä voi ymmärtää, että rakentavan kritiikin antaminen jokaisessa tiimissä ei ole aina itsestään selvää ja se vaatii uskallusta kohdata negatiiviset tunteet. Kuitenkin rakentavan kritiikin antaminen nähtiin luottamuksen osoituksena tiimin jäseniä kohtaan. Rakentavan kritiikin antaminen koettiin myös tiimin avoimuuden kannalta tärkeänä tekijänä ja merkkinä siitä, että työntekijät luottivat tiiminsä avoimeen ja hyväksyvään vuorovaikutusilmapiiriin.

Avointa kommunikaatioilmapiiriä piti yllä myös *huumori*, joka nähtiin

haastateltavien mukaan tiimissä työskentelyn niin sanottuna kantavana voimana. Huumorin koettiin keventävän esimerkiksi raskasta työpäivää tai haastavia tilanteita ja niiden purkamista. Henkilökunta pystyi myös samaistumaan toistensa kokemuksiin keventämällä niitä yhteisillä samaistuttavilla vitseillä, joita yksi haastateltavista kuvaili seuraavalla tavalla:

...Semmosta pientä kevennystä mitä toinen ymmärtää että se niinkun vitsi voi olla vähän överiksi vedetty mutta se ikään kun tiivistää sen tiedon siitä et no niinpä et tiedän ja tyyppi on just tämmönen ja onhan tätä ennenkin ollut et kyllä tästä selvittää et se sitte kuittaantuu hyvin semmosella, pienellä huumorilla (haastateltava 2019, yksilöhaastattelu).

Eräs haastateltava mainitsi myös mustan huumorin olevan käytössä työtiiminsä jäsenten kesken. Mustan huumorin ja huumorin erotti niiden käyttöerot. Huumoria käytettiin esimerkiksi kohdatessa haastavaa vanhempaa tai purkiessa jotakin rankkaa tilannetta työkaverille. Sen sijaan mustaa huumoria käytettiin yhden haastateltavan mukaan keventämään haastavia tilanteita päivän mittaan: "...sit monesti vähän semmosen mustan huumorin kautta pääsee myös vähän kevyemmälle mielelle et, sekin on käytössä..." (haastateltava 2035, yksilöhaastattelu)"

Haastateltavien kokemuksista voidaan tulkita, että huumori auttoi ymmärtämään työkaverin tunteita ja vahvistavan tiimin jäsenten keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Huumorin nähtiin ylläpitävän myös avointa ilmapiiriä tiimin jäsenten kesken. Huumorin käyttö mainittiin useasti haastatteluissa ja tästä voidaan päätellä, että huumori on yksi merkittävistä tekijöistä tiimin toimivuuden näkökulmasta tarkasteltuna.

4 POHDINTA

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja tarkastellaan niitä suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Luvussa arvioidaan myös tutkimuksen menetelmien ja tulosten luotettavuutta. Lopuksi esitetään mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia sosioemotionaalaisia taitoja, esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen tai ilmapiirin piirteitä, varhaiskasvatuksen henkilökunta piti tärkeinä tiimityön sujuvuuden tai yhteistyön kannalta. Kyseisiä asioita selvitettiin seuraavan tutkimuskysymyksen avulla: Millaiset sosioemotionaaliset taidot ovat merkityksellisiä varhaiskasvatuksen henkilökunnan tiimityön ja sosiaalisen työhyvinvoinnin kannalta? Näin tarkastelun kohteeksi määrittyi myös henkilökunnan sosiaalinen työhyvinvointi, jonka nähdään olevan kytköksissä työyhteisön sosioemotionaalisen vuorovaikutuksen laatuun (esim. Meredith ym., 2020). Pro gradu -tutkielman aineisto koostui yhteensä 15 varhaiskasvatuksen työntekijän yksilö- ja ryhmähaastattelusta. Tutkimus oli osa Jyväskylän yliopiston TUIKKU-hanketta.

Laadullisen temaattisen sisällönanalyysin tuloksena haastatteluaineistosta voitiin erottaa kolme sosioemotionaalisten taitojen pääteemaa. Kyseiset teemat olivat tunteiden ilmaisu tiimityössä, emotionaalinen tuki tiimityössä sekä yhteisöllisyyden rakentaminen tiimityössä. Nämä kolme pääteemaa, jotka kukin jatkautuivat edelleen tarkempiin ylä- ja alateemoihin, kuvasivat toimivan tiimityön erilaisia piirteitä.

Avoin tunteiden ilmaisu nähtiin tärkeänä edellytyksenä toimivassa tiimissä ja työssä jaksamisessa. Henkilökunta koki, että varhaiskasvatustyössä on tärkeää pystyä sanoittamaan niin yleistä yksilöllistä tunnetilaa kuin esimerkiksi haastavissa tilanteissa nousevia tunteita. Tunteiden sanallistaminen ja ilmaisu ovat tär-

keitä sosioemotionaalisia taitoja, joka auttavat ymmärtämään omia ja toisten tunteita ja toisaalta on osoitus onnistuneesta tunteiden säätelystä (Hökkä ym., 2019; Järvelä ym., 2016). Päiväkodin arjessa kiireen ja lisääntyneiden haasteellisten tilanteiden keskellä avoin tunteiden ilmaisu oli henkilökunnan mukaan tärkeää. Vedder-Weissin ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan tunteiden avointa ilmaisua voidaankin pitää osoituksena turvallisesta työilmapiiristä, joka osaltaan kohottaa sosiaalista työhyvinvointia ja työpystyvyyttä.

Sen sijaan aiemman tutkimukset osoittavat tunteiden ilmaisun haasteiden kuormittavat sosiaalista työhyvinvointia tiimityössä (Chang, 2020; Bakhtiar ym., 2018). Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että osa varhaiskasvatuksen henkilökunnasta koki tunteiden ilmaisun haasteina epävarmuuden ilmaista itseään ja omien tunteiden tunnistamattomuuden. Esimerkiksi omien tunteiden tunnistamattomuus näyttäytyi tunteiden säätelyn vaikeutena, joka johti kielteiseen vuorovaikutukseen tiimin jäsenten välillä. Haastatteluissa henkilökunta toi nimenomaan sosioemotionaalisia haasteita kuitenkin varsin vähän esille. Haastatteluissa esille tuodut haasteet liittyivät enemmänkin työn yleiseen kuormittavuuteen (esim. haastava tilanne lapsen kanssa), jonka käsittelyssä tulosten mukaan tunteiden avoin ilmaisu ja esimerkiksi kielteisten tunteiden purkamisen yhdessä työkaverien koettiin tärkeänä. Voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen henkilökunnalla näyttää olevan hyviä keinoja ilmaista ja säädellä tunteitaan. Nämä taidot osaltaan ehkäisevät tiimityössä mahdollisesti ilmeneviä tunneilmaisun haasteita, kuten tunteiden tukahduttamista, jotka pitkittyessään voi johtaa työuupumukseen (Gross, 2015).

Toimiva tiimityö ja erityisesti haastavat tilanteet työssä edellyttivät henkilökunnan mukaan myös emotionaalista tukea työkavereilta. Emotionaalinen tuki näkyi erityisesti työkaverin huomioimisessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä. Työkaverin huomioimisessa tärkeää oli avun tarjoaminen ja yhteisvastuun kantaminen esimerkiksi tilanteissa, jossa huomasi, että työkaveri on jaksamisensa rajoilla. Kyseisten tilanteiden tulkinta edellytti niin yleistä kuin tilannekohtaista emotionaalista sensitiivisyyttä (Pappa ym., 2017), joissa henkilökunta pystyi aistimaan työkaverin kuormittavan tilan. Tällainen avun tarjoaminen ja työkaverin huomioiminen näkyi henkilökunnan kokemuksissa konkreettisenä toimintana, kuten

avun tarjoamisessa haastavassa tilanteessa. Työkaverin huomioiminen näkyi myös tiimin hyvinvoinnin reflektomisessa, kuten yhteisten kuulumisten tiedusteluna. Tiimin hyvinvoinnin reflektointi voidaan tulkita työkavereista välittämisenä ja sosiaalisen työhyvinvoinnin lujittamisena. Laine (2015) korostaakin sosiaalisen työhyvinvoinnin lähtökohtana olevan jokaisen työntekijän henkilökohmainen vastuu työhyvinvoinnista. Tällaista on juuri esimerkiksi konkreettinen hyvinvoinnin ja jaksamisen tiedustelu: ”mitä sinulle kuuluu?”.

Tärkeänä työkaverin huomioimisessa koettiin myös toisen asemaan asettuminen ja empatian osoittaminen. Empatiaa osoitettiin sekä verbaalisesti sanoittamalla että nonverbaalisesti esimerkiksi katseen avulla. Empatian osoittamista voidaan Männyn ja kollegoiden (2022) mukaan pitää erittäin tärkeänä sosioemotionaalisenä taitona. Empatian avulla työkaverit pystyivät samaistumaan toistensa tunteisiin ja sitä kautta tarjoamaan emotionaalista tukea toisilleen tiimissä. Yleisesti työkaverin huomioimista voidaan pitää osoituksena tiimin ja työkaverin sosioemotionaalista tukemisesta, joka on tärkeä tiimin yhteisöllisyydelle ja sosiaaliselle työhyvinvoinnille. Fiorillin ja kollegoiden (2019) tutkimus osoitti nimenomaan työkaverien tuen ja avun puutteen olevan yhteydessä työuupumukseen.

Henkilökunnan kokemuksissa myös hyväksyvä ilmapiiri oli tärkeä osa emotionaalista tukea ja toimivaa tiimityötä. Se näkyi työkavereiden hyväksymisenä omana itsenään ja toisaalta jokaisen työntekijän rajallisuuden ymmärtämisenä, armollisuutena. Bakhtiarin ja kollegoiden (2018) tutkimuksen mukaan turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri onkin edellytys toimivalle tiimityölle. Varhaiskasvatustyötä toteutetaan omalla persoonalla, joten voidaankin todeta hyväksyvän ilmapiirin olevan yksi merkittävä tekijä myös työntekijän subjektiivisen sosiaalisen työhyvinvoinnin näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa yllä käsitellyt avoin tunneilmaisu ja emotionaalinen tuki heijastelivat tunteiden keskeistä roolia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toisten mielialojen ymmärtämisessä. Sen sijaan kolmannen pääteeman eli yhteisöllisyyden rakentamisen voidaan nähdä selkeämmin olevan yhteydessä myös kognitiivisen ja tehtäväsuuntautuneen vuorovaikutuksen edellytyksiin (Isöhä-

tälä ym., 2020). Yhteisöllisyyden rakentamisessa varhaiskasvatuksen henkilökunta piti tärkeänä yhteistyöhaluisuutta, jota ilmensi mielipiteiden huomioiminen ja niistä neuvottelu. Tällaiselle yhteisöllisyyden rakentamiselle tärkeää avointa kommunikaatioilmapiiriä heijasteli taas ajatusten ja ideoiden avoin jakaminen ja rakentavan kritiikin antaminen sekä huumori. Huumori esiintyi henkilökunnan kokemuksissa usein, josta voidaan päätellä sen olevan merkittävä avoimen ja positiivisen kommunikaatioilmapiirin luoja. Myös Järvenoja ja Järvelä (2013) havaitsivat tutkimuksessaan huumorin olevan tärkeä positiivisen ilmapiirin ja yhteisöllisyyden ylläpitäjä.

Yhteistyöhalukkuutta ja avointa kommunikaatioilmapiiriä voidaan pitää osoituksena turvallisesta, tasa-arvoisesta ja kunnioittavasta sosioemotionaalisen vuorovaikutuksen tavasta (Isohäätä ym., 2020). Tällainen vuorovaikutuksen tapa on edellytys toimivalle tiimityölle. Vastakohtana voisi olla myös tiimityötä heikentävä, esimerkiksi kilpaileva tai epäkunnioittava vuorovaikutus ja kohtelu, joita tässä tutkimuksessa henkilökunta ei kuitenkaan tuonut esiin. Yhteisöllisyyden rakentamisen voidaan nähdä heijastelevan tapoja kommunikoida tiimin jäsenten kesken ja muokkaavan positiivista sosioemotionaalista ilmapiiriä (Järvelä ym. 2016). Sitä kautta voidaan ajatella, että ne myös mahdollistavat toimivan tiimityön ja kognitiivisen vuorovaikutuksen, kuten yhteisen tiedon rakentamisen, suunnittelun tai ongelmanratkaisun.

Tämän tutkimuksen perustella voidaan päätellä varhaiskasvatuksen henkilökunnan olevan sosioemotionaalisesti taitavia. Varhaiskasvatuksen henkilökunta pyrkii tulosten perusteella löytämään rakentavia tapoja sekä yhteiseen että yksilölliseen tunteiden ilmaisemiseen ja -sääteelyyn tiimityössä. Erityisesti huumori, empatian osoittaminen ja tunteiden sanoittaminen tiimissä koettiin merkityksellisinä tiimityötä edistävinä sosioemotionaalisina taitoina. Tiimin jäsenten vuorovaikutus ja tunneilmaisuus oli toisia tukevaa, kunnioittavaa, avointa ja aitoa. Tutkittavien vastauksissa tuli näkyviin myös varhaiskasvatuksen kentän haasteellisuus; resurssien vähyys, kiire tai haasteelliset kohtaamiset lasten kanssa. Kuitenkin tulokset osoittivat henkilökunnan vahvaa yhteisöllistä sitoutumista ja halukkuutta tiimityön sujuvuuteen ja laadukkuuteen. Tällainen sitoutuminen on

osoitus myös sosiaalisen työhyvinvoinnin edistämisestä ja ylläpitämisestä työtiimissä ja -yhteisössä. Voidaan todeta, että hyvät sosioemotionaaliset taidot jo itsessään indikoivat sosiaalista työhyvinvointia ja edistävät työhyvinvoinnin siirtymistä (Perhoniemi & Hakanen, 2013).

4.2 Luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen työntekijöiden sosioemotionaaliset taidot näyttäytyivät haastatteluissa hyvinä ja sosioemotionaalisen vuorovaikutuksen haasteista kerrottiin vain vähän. Näiden 17 haastateltavan kerronnasta ei voida tehdä yleistyksiä koskemaan jokaista varhaiskasvatusyksikköä tai varhaiskasvatuksen henkilökuntaa aineiston pienuuden vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä tutkimuksen yleistettävyyteen, vaan enemmänkin arvioidaan, ovatko tulokset siirrettävissä joiltain osin samankaltaisiin konteksteihin (Larsson, 2009). Tutkimukseen osallistuneiden kolmen eri päiväkodin työntekijöiden työssään kokemat sosioemotionaalisten taitojen merkitykset olivat hyvin samankaltaisia. Myös aiemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia (Pakarinen ym., 2020; Vedder-Weiss ym., 2020). Siten voi ajatella, että tämän tutkimuksen tulokset ovat jossain määrin siirrettävissä (Larsson, 2009) eli merkityksellisiä myös muiden varhaiskasvatuksen työtiimien sosiaalisen työhyvinvoinnille. Siirrettävyyden näkökulmasta päiväkodissa työskentelevänä varhaiskasvatuksen opettajana voin myös samaistua tutkimuksen tuloksiin.

Viimeaikaiset tutkimukset (esim. Väisänen, 2020) ovat osoittaneet opettajien voivan työssään yhä huonommin. Tämä tutkimus on hieman ristiriidassa kyseisen tuloksen kanssa. Voidaan kuitenkin olettaa, että tässä tutkimuksessa varsin myönteisenä välittyvä kuva sosioemotionaalisista taidosta varhaiskasvatuksessa voi selittyä myös haastattelukysymyksillä, joissa ei suoraan tiedusteltu tutkittavilta nimenomaan tunneilmaisun haasteista. Haastattelukysymykset olivat pääasiassa myönteissävytteisiä tiimityöhön liittyen ja toisaalta haastateltavat eivät mahdollisesti uskalla itse tuoda esiin kielteissävytteisiä asioita, jos niistä ei

erikseen kysytä. TUIKKU-hankkeen kautta saatu valmiiksi kerätty haastatteluaineisto ei siis täysin kohdentunut sosioemotionaalisiin taitoihin tai sen haasteisiin. Näin ollen täytyy huomioda, että jokaisesta haastattelusta ei ollut mahdollista saada yhtä kattavia kokemuksia sosioemotionaalisten taitojen merkityksestä tiimityössä. Lisäksi tutkimuksen tekijänä en osallistunut aineistonkeruuseen, jolloin minulla ei ollut mahdollisuutta tavata haastateltavia tai olla osallisena haastattelutilanteissa. Näin ollen tutkimuskonktesti jäi minulle vieraaksi, joka osaltaan toi haasteita tulkita joitakin haastatteluissa kerrottuja kontekstiin sidottuja tilanteita. Kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen ja työkokemuksen ansioista pystyin yleisellä tasolla ymmärtämään haastatteluissa esille nostettuja asioita ja varhaiskasvatustyöhön liittyviä termejä.

Tutkimuksessa käyttämäni temaattinen sisällönanalyysi oli varsin toimiva analyysimenetelmä haastateltavien kokemusten käsitteellistämiseksi. Temaattisen analyysin eri vaiheet auttoivat yhdistämään aineistolähtöisiä kokemuksia teoriasidonnaisesti säilyttäen aineiston autenttisuuden ja rikkauden (Braun & Clarke, 2006). Tutkimuksen luotettavuutta parantaakseni pyrin kuvaamaan temaattisen sisällönanalyysin eri vaiheet mahdollisimman tarkasti (Braun & Clarke, 2006) sekä tulokset mahdollisimman läpinäkyvästi tarjoamalla runsaasti aineistoesimerkkejä (Hammer & Berland, 2014). Braunin ja Clarcken (2006) mukaan teemoittelun luotettavuuden osoituksena voidaan pitää myös sitä, että pääteemat erosivat toisistaan. Ensimmäisessä tunteiden ilmaisun pääteemassa korostuivat eri keinot tunteiden sanoittamisessa ja säätelyssä. Toisessa emotionaalisen tuen pääteemassa korostui toisen asemaan asettumisen merkitys tiimityössä. Kolmannessa yhteisöllisyyden rakentamisen pääteemassa sen sijaan korostuivat tavat kommunikoida avoimesti ja luoda yhteisöllisyyttä. Lisäksi pyrin tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta aineistoa analysoidessani mahdollisimman ennako-oletuksista vapaaseen ja tutkittavien merkityksenantoa kunnioittavaan tulkintaan. Kuitenkin oma kokemukseni päiväkotityöstä saattoi vaikuttaa tahattomasti aineiston tulkintaan. Toisaalta aiempi kokemukseni auttoi mahdollisesti syvällisemmin ymmärtämään varhaiskasvatuksen henkilökunnan kokemuksia.

Sosioemotionaalisia taitoja tiimityössä olisi tärkeää tutkia myös suuremmilla aineistoilla ja erilaisilla tutkimusmenetelmillä. Haastattelujen yhdistäminen esimerkiksi havainnointiin (esim. toiminnan videointi) voisi antaa laajempaa tutkimustietoa sosioemotionaalisesta vuorovaikutuksesta ja toimintakäytännöistä tiimityössä. Lisäksi sosioemotionaalisten taitojen ja sosiaalisen työhyvinvoinnin välistä yhteyttä olisi tärkeää tutkia laajemmin ja suoremmin, sillä tässä tutkimuksessa nimenomaan sosiaalista työhyvinvointia ei itsessään tutkittu. Olisi tärkeää selvittää, mitkä sosioemotionaaliset taidot tiimityössä toimivat parhaiten sosiaalisen työhyvinvoinnin puskurina. Haastatteluaineistosta nousi esimerkiksi tunteiden säätelyn merkitys työssä, jossa toimitaan päivittäin sosioemotionaalisessa vuorovaikutuksessa sekä lasten että vanhempien kanssa. Kyseisiin asioihin voisi kiinnittää uuden tutkimustiedon avulla enemmän huomiota varhaiskasvatustyössä ja koulutuksessa.

Varhaiskasvatustyö on vuorovaikutustyötä. Tällöin ei ole merkityksetöntä, millä tavalla kohtaat työkaverin, lapsen tai heidän vanhempansa. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan vastuulla on subjektiivisen työhyvinvoinnin ylläpitämisen lisäksi myös tiimin jäsenten ja työyhteisön sosiaalisen työhyvinvoinnin edistäminen. Sosiaalisen työhyvinvoinnin edistäminen edellyttää hyviä sosioemotionaalisia taitoja. Nämä taidot ovat jokaisen työntekijän opittavissa ja niiden tulisi olla itsestään selvä taito varhaiskasvatustyössä: hymy tarttuu!

LÄHTEET

- Bakhtiar, A., Webster, E., & Hadwin, A. (2018). Regulation and socio-emotional interactions in a positive and a negative group climate. *Metacognition and Learning*, 13(1), 57–90. DOI:10.1007/s11409-017-9178-x
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L. & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4–28. DOI: 10.1080/1359432X.2010.485352
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. DOI:10.1037/ocp0000056
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, R., Reyes, C. & Salovey, C. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in The Schools*, 47(4), 406–417. DOI:10.1002/pits.20478
- Chang, M-L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5. DOI: 10.3389/educ.2020.00090
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A. & Ad-dimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology*, 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02743
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117–127. DOI:10.3316/aeipt.187206
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781
- Hakala, J.T. (2004). *Opinnäyteopas ammattikorkeakouluille*. Tammer-Paino Oy.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos. Tammerprint Oy. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136798/9789522618276-TTL_tyonimu.pdf?sequence

- Hammer, D. & Berland, L. K. (2014). Confusing claims for data: A critique of common practices for presenting qualitative research on learning. *Journal of The Learning Sciences*, 23(1), 37–46. DOI: 10.1080/10508406.2013.802652
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. DOI:10.1016/S0742-051X(98)00025-0
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Paloniemi, S. (2019). Emotions in learning at work: A literature review. *Vocations and Learning*, 3(1) 1–25. DOI:10.1007/s12186-019-09226-z
- Isohätälä, J., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2017). Socially shared regulation of learning and participation in social interaction in collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 81, 11–24. DOI:10.1016/j.ijer.2016.10.006
- Isohätälä, J., Näykki, P., & Järvelä, S. (2020). Cognitive and socio-emotional interaction in collaborative learning: Exploring fluctuations in students' participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 831–851. DOI:10.1080/00313831.2019.1623310
- Jyväskylän yliopisto. (7.12.2022). *Tietosuoja Jyväskylän yliopistossa*. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja>
- Jyväskylän yliopisto. (13.12.2022). *TUIKKU – tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen – hanke*. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/tuikku>
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2013). Regulating emotions together for motivated collaboration. Teoksessa M. J. Baker, J., Andriessen, & S. Järvelä (toim.), *Affective Learning Together: Social and Emotional Dimensions of Collaborative Learning* (s. 162–181). Routledge.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., Isohätälä, J., & Sobocinski, M. (2016). How do types of interaction and phases of self-regulated learning set a stage for collaborative engagement? *Learning and Instruction*, 43, 39–51. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.005
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. WSOY.

- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2017). Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 41(May), 50–62. DOI:10.1016/j.ecresq.2017.06.002
- Kurki, K., Järvelä, S., Mykkänen, A. & Määttä, E. (2014). Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1238–1254. DOI:10.1080/03004430.2014.988710
- Koli, A. (2014). *Työn mieltä etsimässä. Työhyvinvoinnin edistäminen ammattiopettajien työssä*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 257. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136495/ty%C3%B6nmiel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kyriacou, C. (2010). Teacher Stress: Directions for future research. *Educ. Rev.* 53, 27–35. Doi: 10.1080/00131910120033628.
- Laine, P. (2015). Oppimismahdollisuudet, osaaminen ja työhyvinvointi. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 30–46. <https://doi.org/10.33336/aik.94120>
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education* 32(1), 25–38.
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Thematic analysis, a practical step-by-step guide for learning and teaching scholars. *Dundalk Institute of Technology*, (3). <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Meredith, C., Schaufeli, W., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. & Kyndt, E. (2020). “Burnout contagion” among teachers: A social network approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(2), 328–352. DOI:10.1111/joop.12296
- Mertens, D. M. (2018). Ethics of qualitative data collection. Teoksessa U. Flick. (toim.) *The Sage handbook of Qualitative Data Collection*. DOI:10.4135/9781526416070
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. An expanded sourcebook. Sage Publications.

- Mänty, K., Järvenoja, H. & Törmänen, T. (2022). The sequential composition of collaborative groups' emotion regulation in negative socio-emotional interactions. *Eur J. Psychol Educ.* DOI:10.1007/s10212-021-00589-3
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K. & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460. DOI: 10.1080/1743727X.2020.1791815
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. & Eteläpelto, A. (2017). CLIL teachers in Finland: The role of emotions in professional identity negotiation. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 11(4), 79–99. DOI:10.17011/apples/urn.201711144252
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage publications.
- Pensola, T. & Järvikoski, A. M. E. (2006). Sosiaalinen tuki ja osallistuminen. Teoksessa Eläketurvakeskus (toim.) *Työkyvyn ulottuvuudet: Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia* (s. 190–195).
- Perhoniemi, R. & Hakanen, J. (2013). Työn imun ja ystävällisyyden siirtyminen työpareilla. *Psykologia*, 48(2), 88–101. https://www.researchgate.net/profile/Jari-Hakanen/publication/237085273_Tyon_imun_ja_ystavallisuuden_siirtyminen_tyopareilla/links/02e7e51b6b4c4b88fb000000/Tyoen-imun-ja-ystaevaellisyyden-siirtyminen-tyoepareilla.pdf
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Ranta, S., Harju-Luukkainen, H., Kahila, S., & Korkeaniemi, E. (2022). “At worst it leads to madness.” A phenomenographic approach on how early childhood education professionals experience emotions in teamwork. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(3), 19–41. DOI:10.23865/nbf.v19.313
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805–819. DOI:10.1037/0022-3514.76.5.805
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet, vuorovaikutus*. Vastapaino.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskunta tieteellisen tietoaarkiston julkaisu 2009. Tampereen yliopisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Skoglund, R. & Åmot, I. (2021). When Anger Arises in the Interaction with Children in kindergartens – The staff’s reactions to children’s resistance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 710–721, DOI: 10.1080/00313831.2020.1739138
- Studni, M, Oplatka, I. (2022). Emotion management among kindergarten teachers in their motivational interactions with their staff. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 429–447.
 DOI: 10.1080/13603124.2020.1727962
- Sutton, R. (2007). Teachers’ anger, frustration, and self-regulation. Teoksessa P. A. Schutz, & R. Pekrun (toim.) *Emotion in Education* (s. 259–274). Academic press. DOI:10.1016/B978-012372545-5/50016-2
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (18.11.2022). *Työhyvinvointi*. <https://stm.fi/tyohyvinvointi>
- Varela, R., Santa, R., Silveira, H., Matos, C., Rolo, D. & Leher, R. (2018). Inquerito nacional sobre as condicoes de vida e trabalho na educacao em portugal. Lisboa.
- Vedder-Weiss, D., Hufnagel, B., Jaber, L. Z., Finkelstein, C., Dini, V., McGugan, K. S., Garner, B., Horn, I., Maslaton, R. T., Lefstein, A., & Michaels, S. (2020). Socio-emotional dynamics in teacher learning. Teoksessa Gresalfi, M. & Horn, I. S. (toim.) *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences*, 14th International conference of the learning sciences (s. 2159–2166). DOI:10.22318/icls2020.2159
- Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Books on Demand.
- Väisänen, S. (2020). Opettajaksi opiskelevien opiskeluhyvinvointi opettajakoulutuksessa: kuinka se rakentuu ja miten sitä säädellään opintojen aikana? *Yliopistopedagogiikka*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2020/09/03/opettajaksi-opiskelevien-opiskeluhyvinvointi/>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suo-

messa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019*.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 2. painos. Tammi.

Työterveyslaitos. (15.11.2022). *Miten Suomi voi?* <https://www.ttl.fi/tutkimus/hankkeet/miten-suomi-voi>

Törmänen, T., Järvenoja, H. & Mänty, K. (2021). All for one and one for all – How are students' affective states and group-level emotion regulation interconnected in collaborative learning? *International Journal of Educational Research*, 109. DOI:10.1016/j.ijer.2021.101861

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Videoavusteinen haastattelu

Videoavusteisen haastattelun ideana on havainnoinnin pohjalta työstetty video, joka on koottu kasvatusvuorovaikutukseen, lasten osallisuuteen sekä lasten tunteisiin ja vertaissuhteisiin liittyvistä (määritty tarkemmin havainnoinnin kautta), videoituista tapahtumista varhaiskasvatuksen arjessa. Videokooste esitetään niin lapsille, työntekijöille kuin vanhemmille joko ryhmä-, pari- tai yksilöhaastattelussa. Ideana on mahdollistaa tilanteiden reflektointi ja erilaiset tulkin-

Henkilökunta (lapsiryhmän työntekijöiden haastattelu tiiminä)

Videon liittyvät haastattelukysymykset:

1. Millaisia ajatuksia ja tunteita videon katsominen/videossa näkyvät tapahtumat teissä herättivät?
2. Mihin asioihin kiinnititte huomiota erityisesti oman toimintanne kohdalla?
3. Ovatko roolinne ja toimintanne ryhmässä tässä tilanteessa/näissä tilanteissa teille tunnistettavia/tutunoloista? Toimitko tässä tilanteessa//näissä tilanteissa samoin kuin mihin olet tottuneet?
4. Onko tilanteessa olevien lasten rooli ja toiminta ryhmässä tässä tilanteessa/näissä tilanteissa teille tunnistettavaa/tutunoloista? Toimivatko lapset tässä tilanteessa/näissä tilanteissa samoin kuin mihin olet/olette tottuneet?
5. Millaiset asiat videossa yllättivät tai hämmästyttivät?
6. Mitä ajattelet/ajattelette tämän tilanteen/näiden tilanteiden sisällöistä ja kulusta?
7. Millaisia ajatuksia ja tunteita ajattelet lapsella olleen videossa näkyvissä tapahtumissa? Miten lapset mielestäsi/mielestänne onnistuivat tunteidensa ilmaisemissa ja säätelyssä?
8. Millaisia ajatuksia ja tunteita lasten toiminta tässä tilanteessa/näissä tilanteissa herättää?
9. Millaisia ajatuksia ja tunteita aikuisten toiminta tässä tilanteessa/näissä tilanteissa herättää?

10. Millainen voisi olla aikuisen rooli tässä tilanteessa/näissä tilanteissa? Miten aikuisena toimisit tällaisessa tilanteessa/näissä tilanteissa? Tarvi-taanko tässä tilanteissa/näissä tilanteissa aikuista (jos tilanne sellainen, missä aikuisia ei ole läsnä)?
11. Mihin seikkoihin tässä tilanteessa/näissä tilanteissa koette teillä olevan hyvää ammatillista osaamista? Entä millaisissa seikoissa kaipaisit oman osaamisesi/kaipaisitte oman osaamisenne kehittämistä (tiiminä)? *kysytään jokaiselta erikseen ja tiimikohtaisesti*
12. Millaisia pedagogisia näkökulmia sisältyy tähän tilanteeseen//näihin tilanteisiin?
13. Mitä ajattelet/ajattelette tällaisesta työskentelytavasta? Voisiko sitä hyödyntää osana lapsiryhmän toimintaa ja lasten kanssa? Entä voisiko sitä hyödyntää osana vanhempien ja henkilökunnan yhteistyötä? Miten?

Muut haastattelukysymykset:

14. Onko jotain, jonka toivoisitte muuttuvan työssänne?
15. Mitkä ovat työssänne sellaisia asioita, joista saatte voimaa?
16. Millaisia tunteita tilanteessa viriää? Millaisia tunnetaitoja tilanteessa tarvitaan?
17. Miten kuvaisitte omia tunnetaitojanne varhaiskasvatuksen arjessa?
18. Millaiset tilanteet virittävät myönteisiä tunteita arjessa? Mitä silloin tapahtuu?
19. Entä millaiset tunteet ovat läsnä haastavissa arjen tilanteissa?
20. Millaisia sopimuksia/toimintatapoja olette tehneet tiimissä haastavien tilanteiden hoidossa?
21. Puhutteko tunteistanne arjen keskellä tiimissä?
22. Entä jos tulee haastavia tilanteita ja tunteita, keskustelletteko niistä tiimissä?

Henkilökunnalta kysytään myös muita (tarkentavia) kysymyksiä sen mukaan, mitä osallistujat kertovat keskustelussa

Liite 2. Suostumus osallistua tutkimukseen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

TUIKKU – tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä siinä. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen liittyvään

Mobiilipäiväkirjan pitämiseen
Haastatteluun
Havainnointiin
Havainnoinnin videointiin
TUIKKU-pilotin harjoitusten dokumentointiin

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys

Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Suostumus palautetaan lapsiryhmäsi. Yhteystiedot

Eija Sevón, KT, dosentti, 040 805 3650, eija.sevon@jyu.fi, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Y-tunnus:
02458947
Sähköposti: etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:
(014) 260 1211 Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto www.jyu.fi

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

15.10.2022



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

TUIKKU – tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa. Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä siinä.

Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen liittyvään Haastatteluun KYLLÄ EI

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua lapseni osallistuvan tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa. Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja lapseni henkilötietojen käsittelystä siinä.

Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja **annan suostumukseni lapseni osallistumiseen** tutkimuksen seuraaviin aineistonkeruumuotoihin:

Havainnointi KYLLÄ EI

Havainnoinnin videointi KYLLÄ EI Monimenetelmällisesti kerättävä tieto (verkostokartta, piirustukset, valokuvat ja haastattelut)

KYLLÄ EI Lapsiryhmässä tehtyjen harjoitusten dokumentointi KYLLÄ EI
Henkilökunnan arviot lapseni sosioemotionaalisisista taidoista KYLLÄ EI

Antamalla lapselleni luvan osallistua tutkimukseen sekä allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn lapseni ja minun antamien tietojen käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus, nimenselvennys puhelinnumeroni, jos suostun haastatteluun
Suostumus palautetaan päiväkotiin lapseni ryhmään.

Yhteystiedot

Eija Sevón, KT, dosentti, 040 805 3650, eija.sevon@jyu.fi, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.