



# ”Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin”: Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa

*Suvi-Jonna Martikainen<sup>a</sup> & Tuija Oikarinen<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>LUT-yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: [suvi-jonna.martikainen@lut.fi](mailto:suvi-jonna.martikainen@lut.fi),  
<https://orcid.org/0000-0001-8453-8999>

<sup>b</sup>LUT-yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-7373-2953>

**TIIVISTELMÄ:** Varhaiskasvattajien sosioemotionaalinen työhyvinvointi on hiljattain noussut esiin tärkeänä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavana tekijänä. Artikkelissa raportoidaan viiden päiväkodin kasvattajatiimin kanssa yhteistutkijuuden (co-operative inquiry) metodologialla toteutettu tutkimus. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset kokemukset ja tekijät päiväkotiympäristössä edistävät sosioemotionaalista hyvinvointia ja kuinka toimintakulttuuria voi kehittää hyvinvointia tukevaksi. Tutkimusaineisto kerättiin kyselyllä ja yhteistutkijusprosessissa ja analysoitiin positiiviseen lähestymistapaan nojaavan teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tulokset korostavat sosioemotionaalisen hyvinvoinnin koostuvan arjen hyvistä hetkistä, joissa koetaan luottamusta, ymmärrystä ja hyväksyntää. Sosioemotionaalista hyvinvointia tukevana tekijänä esiin nousee arvostava ja myötätuntoinen tykkäämisen kulttuuri. Yhteisölle tärkeiden hyvinvoinnin tekijöiden tunnistaminen vuorovaikutuksessa todettiin tärkeäksi toimintakulttuurin kehittämisessä.

**Asiasanat:** sosioemotionaalinen hyvinvointi, toimintakulttuuri, yhteistutkijuus, positiivinen lähestymistapa

**ABSTRACT:** Early childhood educators' social-emotional well-being at work has emerged as an important factor for the quality of education. The article reports a co-operative inquiry study of five early educators' teams. The objective was to study which experiences and factors promote social-emotional wellbeing in a daycare context. The data consist of surveys and a co-operative inquiry process and were

analyzed by directed content analysis guided by a positive approach. The results indicate that social-emotional wellbeing is experienced in moments of trust, understanding, and acceptance. A working culture of appreciation, compassion, and affectionate caring emerged as supporting social-emotional well-being. The importance of becoming aware of factors that support community's well-being and dialogue around them is recognized as important for developing such culture.

**Keywords:** *social-emotional wellbeing, working culture, co-operative inquiry, positive approach*

## Johdanto

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia kokonaisvaltaisesti (Opetushallitus [OPH], 2018) ja yhtenä tärkeänä osana tätä tavoitetta on lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksen tukeminen (ks. esim. Koivula & Huttunen, 2018; Määttä ym., 2017, s. 8; Pang ym., 2018). Sosioemotionaaliset taidot sisältävät sekä yksilöllisen tunteiden ilmaisemisen ja hallinnan että sosiaalisen yhdessä toimimisen ulottuvuuden ja ne koostuvat viidestä ydintaidosta: itsetuntemus, itsesääätely, itsetietoisuus, sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhdetaidot sekä vastuullinen päätöksenteko (CASEL, 2013; Denham, 2006; Weissberg ym., 2015). Sosioemotionaalinen hyvinvointi on sosioemotionaalisesta kompetenssista seuraavaa positiivista kehitystä, potentiaalinen toteutumista ja osallisuutta (Barry ym., 2017; Durlak ym., 2011; Mayr & Ulich, 2009; Weissberg ym., 2015).

Varhaiskasvattajien roolia on tutkittu etenkin lasten sosioemotionaalisen kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisessa, mutta kasvattajien oma sosioemotionaalinen hyvinvointi on jäänyt vähemmälle huomiolle (Cumming ym., 2020). Kasvattajan yleisellä hyvinvoinnilla ja lapsen positiivisella emotionaalisella kasvulla on todettu tutkimusempiriaan perustuva yhteys (Cassidy ym., 2017). Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen ja oppiminen on liitetty molemminpuoliseen ”hyvinvoinnin oppimiseen” (Kirvesniemi ym., 2019, s. 29). Kasvattajien ja lasten jakamat positiiviset kokemukset rakentavat sosioemotionaalista hyvinvointia (Bagdi & Vacca, 2005). Kasvattajan hyvä mieli, erityisesti optimismi ja positiivisuus, vaikuttaa kasvattajan käytökseen ja siten lapsen kohtaamiseen sekä lapsen hyvinvointiin (de Schipper ym., 2008). Näin kasvattajien ja lasten hyvinvointi heijastuu toisiinsa sekä toteutuessaan positiivisesti että vaarantuessaan negatiivisesti (Cassidy ym., 2016; Cumming, 2020; de Schipper ym., 2008; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012).

Viime aikoina on alettu kiinnittää huomiota kasvattajien työhyvinvointiin vaikuttaviin organisatorisiin tekijöihin (Logan ym., 2020). Tällaisena tekijänä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa on noussut keskiöön toimintakulttuuri ja sen kehittäminen (OPH, 2018). Toimintakulttuurin merkitystä lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

korostetaan (OPH, 2018; Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [Karvi], 2019), ja tutkimusta kasvatustyön käytännön ja pedagogisen laadun ja kasvattajien työssä suoriutumisen tasolla kaivataan lisää (Nislin, 2016). Lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä tukevia menetelmiä on todettu päiväkodeissa olevan runsaasti, ja niiden lisäksi onkin korostettu tarvetta painottaa tutkimusta sosioemotionaalista kehitystä tukevan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutokseen (Määttä ym., 2017). Toimintakulttuuri on laaja ja abstrakti käsite, joka kietoo yhteen työn organisatorisia rakenteita, kuten virallisesti päätettyjä toimintatapoja ja sääntöjä, ja työssä epävirallisesti muotoutuvia käytäntöjä, kuten sääntöjen tulkintaa, soveltamista, niistä vuorovaikutteisesti syntyviä normeja ja niihin perustuvaa toimintaa (Brotherus, 2004; Giddens, 1984; Schein, 1985; 1996). Toimintakulttuurilla rakennetaan sekä kasvattajan työskentely-ympäristöä että lapsen oppimisympäristöä, jotka vaikuttavat molempien kokemuksiin hyvinvoinnista (Cassidy ym., 2017).

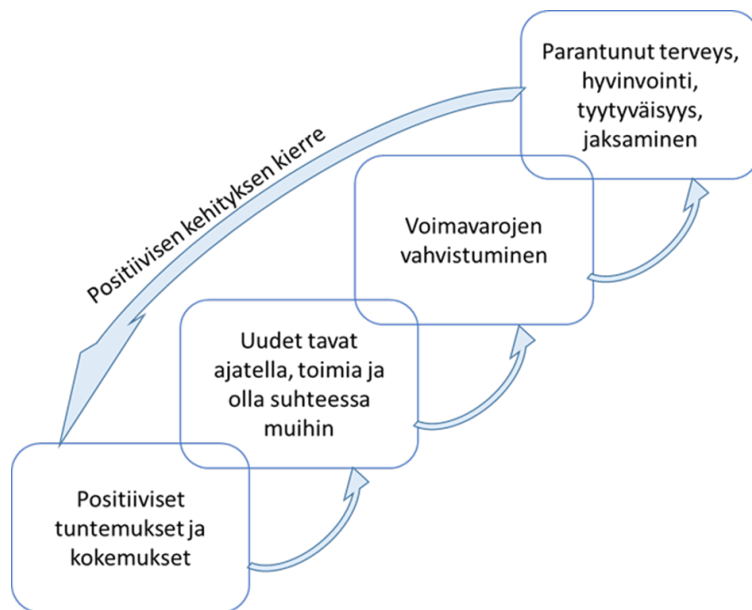
Kasvattajien hyvinvointi on jäänyt lasten hyvinvoinnin varjoon sekä tutkimusilmiönä että kasvatustyön tärkeysjärjestyksessä, vaikka olisi perusteltua käsitellä niitä yhtä tärkeinä (Cumming ym., 2020). Tutkimuksessa on aukkoja kasvattajien hyvinvoinnin kokemusten sosioemotionaalista konteksteista (Jones ym., 2019). Samoin tutkittua tietoa puuttuu toimintakulttuurin ja kasvattajien hyvinvoinnin kokemusten suhteesta. Lisäksi suomalaisen varhaiskasvatuksen tutkimuksessa positiivinen lähestymistapa hyvinvointiin ja sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen on toistaiseksi jäänyt vähäisesti käsitellyksi sosioemotionaalisiin haasteisiin keskittyvän lähestymisen rinnalla (Ylitapio-Mäntylä ym., 2012).

Artikkelissamme sosioemotionaalisen hyvinvoinnin käsitetään rakentuvan positiivisena kehänä kasvattajien kokemien hyvän mielen hetkien varaan Fredricksonin (1998; 2001; 2004; 2013) laajenna ja rakenna -teoriaa soveltaen. Kasvattajien kanssa kyselyin ja yhteistutkimusprosessissa kerrytetty aineisto lisää ymmärrystä sosioemotionaalista hyvinvointia edistävästä voimavaroista, ajatus- ja toimintamalleista sekä tavoista olla suhteessa muihin. Lopuksi sosioemotionaalista hyvinvointia kuvaavaa positiivista kehää jäsennetään suhteessa toimintakulttuurin käsitteeseen ja pohditaan, kuinka hyvinvointia tukevaa toimintakulttuuria voisi kehittää. Tutkimus vastaa aiemmissa tutkimuksissa (Kirvesniemi ym., 2019; Määttä ym., 2017) määriteltyihin tarpeisiin ymmärtää tarkemmin arjen hetkien vaikutusta sosioemotionaaliseen hyvinvointiin päiväkotiympäristössä. Lisäksi tutkimus luo ymmärrystä toimintakulttuurin laajaan ja abstraktiin käsitteeseen kasvatustyön arkikokemusten ja hyvinvointivaikutusten valossa.

Martikainen & Oikarinen.

## ”Laajenna ja rakenna”: Myönteiset kokemukset ja hyvinvointi

Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalista hyvinvointia ja sen rakentumista tarkastellaan positiivisen psykologian klassisen laajenna ja rakenna -teorian avulla (”Broaden & Build”) (Fredrickson, 1998; 2001; 2004; 2013). Teorian mukaan yksilön myönteiset tunteet ja kokemukset – hyvän mielen hetket – edesauttavat uusien ajattelu- ja toimintamallien syntymistä sekä luovat uusia tapoja olla suhteessa muihin ihmisiin. Uudet ajattelu- ja toimintatavat ja suhdemallit puolestaan vahvistavat resursseja ja voimavaroja, minkä seurauksena hyvinvointi paranee. Parantunut hyvinvointi koetaan myönteisesti, jolloin positiivinen kierre käynnistyy uudelleen (ks. kuvio 1).



KUVIO 1 Laajenna ja rakenna -teoria (Fredrickson, 1998; 2001; 2004; 2013).

Artikkelissamme laajenna ja rakenna -teoriaa sovelletaan kasvatustyön yhteyteen. Aikaisemmin teoriaa on tutkittu yhteydessä kiintymyssuhdeteoriaan ja saatu vahvistusta positiivisen kehityksen kierteelle (Mikulincer & Shaver, 2020; Schiffrin, 2014). Schiffrinin (2014) tulokset osoittivat lasten kokevan positiivisia tunteita hoitajien vastatessa herkästi heidän tarpeisiinsa, mikä edisti lasten kehitystä.

Positiivinen organisaatioteoria tarkastelee organisaatioiden muutosta myönteisten kokemusten vahvistamisen ja dynamiikkojen seurauksena (ks. esimerkiksi Cameron, 2008), ja positiivinen kierre on tunnistettu myös organisatorisena ilmiönä. Positiiviset tunteet muuttavat ryhmiä, yhteisöjä ja organisaatioita yksilöiden muuttumisen myötä. Yksilöt käyttäytyvät esimerkiksi myötätuntoisemmin ja avuliaammin positiivisten tunteiden ansiosta, ja auttavaisuus saa edelleen aikaan positiivisia tunteita sekä avun

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

antajalle että saajalle. Teoria esittää myönteisten tunteiden kannustavan kollektiivisesti positiivisuutta vahvistaviin ajatus- ja toimintamalleihin levitessään yhteisössä. Näin yhteisöön voi syntyä itsevahvistuvien tapahtumaketjujen myötä positiivinen kierre, joka muokkaa yhteisöä yhtenäisemmäksi, harmonisemmaksi ja moraalisemmaksi. (Fredrickson, 2003).

Positiivisten hyvinvointikokemusten siirtymistä on tutkittu vähän ja tutkimus on painottunut negatiivisten kokemusten ja kielteisen vuorovaikutuksen tutkimukseen (Perhoniemi & Hakanen, 2013). Laajenna ja rakenna -teoria on yksi harvoista empiiristä tukea saaneista teorioista, joka tarkastelee tunneperäisten ja kognitiivisten, hedonististen ja eudaimonisten elementtien vuorovaikutusta positiivisena spiraalina hyvinvoinnin rakentumisessa (Peiró ym., 2014; Tugade ym., 2004).

Laajenna ja rakenna -teoria muistuttaa Hobfollin esittämää resurssien säilyttämisen teoriaa (ks. esim. Hobfoll, 2011), jossa keskeistä on ihmisten pyrkimys omien materiaalien, henkisten ja sosiaalisten voimavarojen säilyttämiseen ja lisäämiseen. Organisatorisessa kontekstissa huomion kohteeksi on noussut hyvinvointia tukevien resurssien kumuloituminen ja siirtyminen työyhteisössä sosiaalisena käyttäytymisenä ja vuorovaikutuksena. (Halbesleben & Wheeler, 2015; Perhoniemi & Hakanen, 2013).

### **Työn merkityksellisyys ja eudaimoninen hyvinvointi**

Myönteisillä kokemuksilla ja tuntemuksilla ei kuitenkaan tarkoiteta pelkästään mielihyvän kokemuksia. Olennaista on positiivisen merkityksen eli merkityksellisyyden kokeminen (Rosso ym., 2010). Merkityksellisyyttä voi kokea esimerkiksi näkemällä pienet teot osana suurempaa hyvän tekemisen kokonaisuutta, keskittymällä ratkaisemaan ongelmia osaamisellaan tai auttamalla muita myötätuntoisesti (esim. Martela & Pessi, 2018; Steger ym., 2017). Laajenna ja rakenna -teoria korostaa mielihyvän ja merkityksellisyyden yhteenkietoutuneisuutta: usein merkityksellisyyden kokemuksen yhteydessä viriää hyvän mielen tuntemuksia (Fredrickson, 2003). Merkityksellisyyden kokemukset voivat siksi olla luonteeltaan myös vaikeita, eivätkä yksiselitteisen positiivisia (Bailey & Madden, 2016).

Merkityksellisyyden kokemus on määritelty olennaiseksi eudaimoniselle hyvinvoinnille. Klassisen määritelmän mukaan eudaimoninen hyvinvointi perustuu hyvän tekemiseen ja hyvään toimintaan, kun taas hedonistinen hyvinvointi pohjautuu mielihyvään ja aistinautintoihin (Aristoteles, 1989). Eudaimoninen hyvinvointi kumpuaa omien sisäisten arvojen motivoimasta autonomisesta toiminnasta (Ryan ym., 2008), ihmisenä kasvamisesta ja itsensä toteuttamisesta (Waterman, 1993), mahdollisuudesta elää merkityksellisyyden, tarkoituksellisuuden ja ihmisenä kasvamisen täyttämää elämää.

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

Keskeistä on myös yhteys muihin ihmisiin (Ryff & Singer, 2008). Työelämän kontekstissa eudaimonisen hyvinvoinnin on nähty syntyvän merkityksellisestä työstä. Esimerkiksi jonkin itseä suuremman päämäärän puolesta työskenteleminen (Chalovsky & Cavallaro, 2019) tai haasteista selviytyminen positiiviseen lopputulokseen on liitetty eudaimoniseen hyvinvointiin työssä (Straume & Vittersø, 2012).

Varhaiskasvatuksen tutkimuksessa hyvinvoinnin määritelmistä on viime aikoina käyty hyödyllistä tarkentavaa debattia ja todettu, että hyvinvoinnin määritelmät ja siten myös mittaaminen ovat keskittyneet lähinnä hedonistiseen ja yksilölliseen hyvinvointikäsitteeseen. Eudaimonisen hyvinvoinnin tarkastelun tarvetta on peräänkuulutettu. (Hall-Kenyon ym., 2014; Jennings ym., 2020; Jones ym., 2019). Määritelmällisesti on todettu, että kasvattajien hyvinvointia tulisi tarkastella kokonaisvaltaisena käsitteenä, joka yhdistää yksilölliset, relationaaliset, sosio-kulttuuriset, poliittiset ja työskentely-ympäristön kontekstit (Cumming & Wong, 2019). Näiden eri kontekstien tarkastelun tärkeyttä on painotettu myös merkityksellisen työn ja eudaimonisen hyvinvoinnin tutkimuksen yhteydessä (Lysova, 2019).

### **Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja hyvinvointi**

Työskentely-ympäristö ja sosiokulttuuriset tekijät nähdään tärkeiksi vaikuttajiksi kasvattajien kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Cumming & Wong, 2019). Toimintakulttuurin käsite kuvaa hyvin näitä konteksteja ja onkin noussut merkittäväksi varhaiskasvatuksen laatutekijäksi ohjaamaan kasvatuksen toteuttamista ja tavoitteita (Karvi, 2019; OPH, 2018). Toimintakulttuuri ammentaa ammatillisen kulttuurin ja organisaatiokulttuurin käsitteestä sekä organisaatiotutkimuksesta (Kardos ym., 2001). Toimintakulttuuria voidaan tarkastella organisatorisena tasona, jossa viralliset rakenteet ja toimintatavat kietoutuvat yhteen epävirallisten käytäntöjen ja yksilöiden toiminnan kanssa (Brotherus, 2004; Giddens, 1984; Schein, 1985; 1996). Toimintakulttuuriin vaikuttavat lisäksi ammatilliset kulttuurit, jotka sisältävät kulttuuriin kuuluvien kesken jaettuina uskomuksia, normeja ja käytäntöjä kasvatustyöstä ja näyttäytyvät kasvattajien toiminnassa (Brotherus, 2004; Hargreaves, 1994).

Opetushallituksen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, s. 28) määritellään toimintakulttuuri ”historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneena tapana toimia, joka muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa” ja se muodostuu arvoista, periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, työtavoista, yhteistyöstä, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä. Toimintakulttuuriin vaikuttavat henkilöstön osaaminen ja kehittämisote sekä toiminnan johtaminen ja organisointi. Kasvattajien toimintakulttuuri ohjaa arvoja, asenteita sekä yhteisössä toimimisen ja vuorovaikutuksen tapoja, joita lapset omaksuvat. Karvin (2019) varhaiskasvatuksen laadun indikaattoreissa

Martikainen & Oikarinen.

toimintakulttuuri nähdään prosessitekijänä, joka kuvaa miten kasvatuksen tavoitteet ja tekijät toteutuvat ja jolla on suora yhteys lapsen kokemuksiin. Toimintakulttuurin kehittämiseksi kasvattajia kannustetaan tarkastelemaan omaa toimintaansa sekä tunnistamaan ja korjaamaan kulttuurin ei-toivottuja piirteitä (OPH, 2018).

Kasvattajien operationaalisen toiminnan ja toimintakulttuurin välillä on kuitenkin nähty epäsuhtaa, jossa käytännön toiminnan kirjavuus ja eriävät ymmärrykset muodostavat monitahoisia käsityksiä kulttuurista ja tekevät siitä vaikeasti ymmärrettävän (Mowrey, 2020). Toimintakulttuurin käsite jää helposti hahmottomaksi, mikä haastaa kehittämistä. Tutkittua tietoa puuttuu esimerkiksi toimintakulttuurin ja kasvattajien hyvinvoinnin välisestä suhteesta ja siitä, miten toimintakulttuuri voi tukea hyvinvointia (Cumming ym., 2020; Cumming & Wong, 2019; Jones ym., 2019).

Kasvattajien hyvinvointia tarkastellaan usein sen ongelmien kautta (esimerkiksi stressi, uupumus ja loppuunpalaminen) (Jones ym., 2019) ja toimintakulttuuria kehitetään ongelmalähtöisesti (Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Haastavien kasvatustilanteiden onkin todettu vaikuttavan merkittävästi varhaiskasvattajien hyvinvointiin (Ahonen, 2015; Viitala, 2014). Haastavat kasvatustilanteet ja lasten erityisen sosioemotionaalisen tuen tarve kuormittavat ammattikasvattajia ja aiheuttavat heille neuvottomuuden tunteita ja kokemuksia kyvyttömyydestä toimia tilanteessa (mm. Ahonen, 2015; Alter ym., 2013; Butler & Monda-Amaya, 2016; Viitala, 2014; Westling, 2010). Haastava ja kaoottinen toimintaympäristö, joka ei tarjoa tukea kasvattajan hyvinvoinnille, voi johtaa stressiin ja uupumukseen ja vaikuttaa kasvattajan ammatti-identiteettiin, työhön sitoutumiseen, pedagogiikkaan, reagoitakykyyn ja asenteisiin suhteessa lapseen ja näin lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen (Ahonen, 2015; Buettner ym., 2016; Jennings ym., 2020; Jeon ym., 2014; 2016; Nislin, 2016; Roberts ym., 2016; Whitaker ym., 2015). Kasvattajien stressin on nähty olevan yhteydessä kapasiteettiin tukea lasta emotionaalisesti, samoin kuin pedagogiikan laatuun (Penttinen ym., 2020). Myös kasvattajien omalla hyvinvoinnilla, tunnesäätelyllä ja sosioemotionaalisilla taidoilla on yhteys toimintavalmiuteen suhteessa nopeasti kehittyviin haastaviin tilanteisiin (Jeon & Ardeleanu, 2020).

Toisaalta haastavat tilanteet on nähty lapsille arvokkaiksi sosioemotionaalisten taitojen oppimisen mahdollisuuksiksi. Lapset hyötyvät tällöin kasvattajan tarjoamasta tunnesäätelyn tuesta eli kanssasäätelystä. Kanssasäätelyn tavoitteeksi on määritelty lasten osallisuuden tukeminen muokkaamalla heidän ajatuksiaan, käytöstään ja tunteitaan päiväkodin arvoihin ja konteksteihin sopiviksi (Colman ym., 2006; Kurki ym., 2014; 2016; 2017; Volet ym., 2009). Tutkimus on erotellut kahdenlaisia kanssasäätelyn strategioita: ennakoivia tilannesidonnaisia strategioita, joissa tilanteen ohjaamana esimerkiksi pyritään vaikuttamaan toimintaan ennen tunnereaktiota, ja

Martikainen & Oikarinen.

reaktiosidonnaisia strategioita, joissa keskitytään lapsen tunteen ymmärtämiseen ja käsittelyyn, kun se on noussut (Gross, 2015; Kurki ym., 2018). On todettu, että kasvattajat eivät ole aina tietoisia käyttämistään kanssasäätelyn strategioista. Niillä kuitenkin on vaikutusta lapsen kehitykseen ja kasvattajien olisi hyödyllistä sekä oppia että tiedostaa sellaisia kanssasäätelyn keinoja, jotka auttaisivat lasta tunnistamaan tunteita ja oppimaan niistä sen sijaan, että kanssasäätelyä käytetään vain haastavista kasvatustilanteista selviytymiseen. (Kurki ym., 2014; 2016; 2017). Kanssasäätelyllä voisi olla myös merkittävä rooli kasvattajien ja lasten hyvinvoinnin tukemisessa, mikäli sitä ajateltaisiin strategisena positiivisten emootioiden vahvistamisen keinona.

Kasvattajan positiiviseksi kokeman työskentely-ympäristön on todettu vaikuttavan positiivisesti kasvatustyön tarkoitukseen: esimerkiksi lasten kohtaamiseen, heidän osallisuuteensa, käytökseen ja lasten emotionaaliseen tukemiseen (Cumming & Wong, 2019; de Schipper ym., 2008; Jennings, 2015). Organisatorisista tekijöistä kasvattajien hyvinvointiin on aiemmin todettu vaikuttavan mm. työtehtävien organisointi, työvoiman riittävyys, palkkaus, tiimin tuki, fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus ja kasvattajien hyvinvoinnin näkyvyys (Logan ym., 2020). Lisäksi positiivisen organisatorisen ilmapiirin on todettu edistävän kasvattajien subjektiivista hyvinvointia epäsuorasti tunnesäätelyä tukemalla (Jeon & Ardeleanu, 2020). Kasvattajien työhyvinvointia tulisikin tarkastella kokonaisuutena, jonka ymmärtämiseksi on oleellista kartoittaa kasvattajien käsityksiä siitä, mikä luo positiivista työskentely-ympäristöä, toimintakulttuuria ja työilmapiiriä (Cumming & Wong, 2019).



## Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

### Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on laajenna ja rakenna -teoriaan (Fredrickson, 1998; 2001; 2004; 2013) ja sen positiiviseen organisaatioteoriaan liittyviin sovelluksiin (Fredrickson, 2003) pohjaten lisätä ymmärrystä sosioemotionaalista hyvinvointia tukevan toimintakulttuurin rakentumisesta varhaiskasvatusympäristössä. Tutkimuksessa ehdotetaan toimintakulttuurin kehittämiseksi ei-toivottujen piirteiden tunnistamisen ja korjaamisen rinnalle positiivista lähestymistapaa, jossa toimintakulttuuria kehitetään hyvinvointia tukevien hetkien ja käytäntöjen tunnistamiselle. Tutkimus nojaa yhteistutkijuuden metodiin (Heron, 1996; Heron & Reason, 2006), joka lisää työntekijäkokemuksiin perustuvaa induktiivista ymmärrystä.

Tutkimuksessa etsitään vastausta kysymykseen:

Millaisista elementeistä ja miten sosioemotionaalista hyvinvointia tukeva toimintakulttuuri rakentuu?

Tavoitteeseen pyritään kahden alakysymyksen kautta:

1. Millaisia sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kokemuksia työntekijät tunnistavat työn arjessa?
2. Millaisia sosioemotionaalista hyvinvointia tukevia ajattelu- ja toimintamalleja sekä resursseja työntekijät kuvaavat työssään?

### Tutkimuksen toteutus

#### *Aineistonkeruu*

Tutkimuksen ensisijaisen kohdejoukon muodostivat viisi varhaiskasvatuksen tiimiä neljästä eri päiväkodista. Kunkin tiimin kanssa toteutettiin erillinen yhteistutkijuuden prosessi syksyllä 2019. Lisäksi tiedonkeruussa hyödynnettiin kahta kyselytutkimusta (ks. taulukko 1). Tutkimukseen osallistuneet tiimit osallistuivat erillisen korkeakoulutoimijan toteuttamaan lämmintä vuorovaikutusta tukevaan koulutukseen, jonka rinnalla tutkimus toteutettiin. Tutkimuksen fokus oli kuitenkin työntekijöiden kokemuksissa ja hyvinvoinnissa, kun koulutuksessa keskityttiin lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimukseen osallistuneet tiimit valitsi mukaan kuntien varhaiskasvatuksen johto.

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

TAULUKKO 1 Tiedonkeruuprosessi

<i>TIEDONKERUUN VAIHE</i>	<i>INFORMANTTIEN LUKUMÄÄRÄ</i>	<i>MIELENKIINNON KOHDE</i>
<i>Kysely</i>		
huhti-toukokuu 2019	30	Sosioemotionaalisesti haastavat ja onnistuneet tilanteet arjen työssä
huhti-toukokuu 2020	5	Positiiviset kokemukset ja tuntemukset, toimintamallit, osaaminen, resurssit
<i>Yhteistutkijuus – 5 tiimiä 4:ssä eri päiväkodissa. Kunkin tapaamisen kesto 1 – 1,5 h</i>		
Alkutapaaminen	Osallistujia yht.	Kehittämiskohteen tunnistaminen: mikä työssä tuottaa hyvää mieltä?
Elokuu 2019	22	
päiväkoti A [pkA] 27.8.2019	5	Positiiviset kokemukset ja tuntemukset
pkB1 28.8.2019	4	
pkB2 29.8.2019	3	
pkC 23.8.2019	5	
pkD 19.8.2019	5	
Seurantatapaaminen	Osallistujia yht. 17	Unelmatavoitteen kuvittaminen: millaista päiväkodissa parhaimmillaan olisi?
Lokakuu 2019	4	Ajattelu- ja toimintamallit, osaaminen, resurssit
pkA 29.10.2019	3	
pkB1 30.10.2019	4	
pkB2 31.10.2019	3	
pkC 17.10.2019	3	
pkD 14.10.2019		
Lopputapaaminen	Osallistujia yht. 22	Kokemusten jakaminen ja yhteinen merkityksenanto: millaista toimintaa halutaan jatkaa ja millaisia resursseja halutaan kehittää?
Joulukuun 2019	4	Sosioemotionaalista hyvinvointia tukevan toimintakulttuurin elementit ja rakentaminen
pkA 17.12.2019	5	
pkB1 18.12.2019	5	
pkB2 19.12.2019	4	
pkC 10.12.2019	4	
pkD 4.12.2019		

### ***Kyselytutkimus***

Ensimmäiseen kyselytutkimukseen keväällä 2019 vastasi yhteensä 30 varhaiskasvattajaa, joista 9 oli varhaiskasvatuksen opettajia, 19 lastenhoitajia, 1 erityisopettaja ja 1 päiväkodin johtaja. Vastaajat olivat työssään hyvin kokeneita: heistä 37 % oli työskennellyt alalla 10–20 vuotta ja 37 % yli 20 vuotta. Iältään noin puolet oli alle ja noin puolet yli 45-vuotiaita. Yhtään miestä ei osallistunut tutkimukseen. Suurin osa ensimmäisen kyselytutkimuksen vastaajista osallistui myös yhteistutkijuuteen.

Kyselyssä pyydettiin kuvaamaan kokemuksia sosioemotionaalisesti onnistuneista ja toisaalta haastavista tilanteista avointen kysymysten avulla. Kokemusten kuvaukset toimivat aineistona etsittäessä vastauksia ensimmäiseen tämän tutkimuksen alatutkimuskysymykseen.

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

Jälkimmäinen kysely kohdistettiin selvittämään millaisia positiivisia kokemuksia työntekijät kuvailevat työn arjessa ja millaiset toimintamallit ja osaaminen ovat suhteessa noihin kokemuksiin (alatutkimuskysymys 2). Kysely lähetettiin keväällä 2020, mutta Covid-19 -pandemian aiheuttama poikkeustila vaikutti vastausten määrään ja niitä saatiin vain 5. Vastaja ei tässä vaiheessa henkilöity, eikä demografiatietoja kerätty.

### ***Yhteistutkijuus***

Yhteistutkijuusprosessi perustuu Heronin ja Reasonin (2006) kehittämälle ‘co-operative inquiry’ -tutkimusmetodologialle (suomenkielinen käännös kirjoittajien). Yhteistutkijuudessa korostetaan ilmiön tutkimista yhdessä ihmisten kanssa, joille se on relevantti, sen sijaan että tutkittaisiin ihmisiä, joita ilmiö koskettaa. Näin “tutkittava” yhteisö muodostaa “tutkimusryhmän”. Metodologiassa painoarvoa annetaan erilaisille epistemologioille, joilla tieto voi esiintyä ja tunnistetaan neljä tietämisen tapaa: kokemuksellinen (experiential), esityksellinen (presentational), teoreettinen (propositional) ja käytännöllinen (practical). Tutkimusparadigmana yhteistutkijuus haastaa perinteisen tutkimuksen sosiaalisen muutoksen mahdollisuudella: parhaimmillaan yhteistutkijuus mahdollistaa tutkimusryhmästä sisältäpäin kumpuavan reflektion, dialogin ja muutokseen tähtäävän toiminnan. (Heron & Reason, 2006).

Yhteistutkijuus tapahtui kahden tutkijan ja viiden eri tiimin 22 varhaiskasvattajan yhteistyönä elo-joulukuussa 2019. Tutkijat työskentelivät yhdessä kunkin tiimin kanssa kolme kertaa ja ohjasivat tiimien oman tutkimustyön jatkumista tapaamisten välillä. Ennen tapaamisia tutkijat työstivät yhteenedon siihen mennessä kerätystä aineistosta ja tapaamisissa tutkijat ja varhaiskasvattajat yhdessä analysoivat ja tulkitsivat aineistoa. Tutkimustapaamisissa toinen tutkijoista fasilitoi ja toinen dokumentoi.

Heron (1996, s. 56) määrittelee yhteistutkijuusprosessin koostuvan useista vaiheista, joissa keskeistä on kokeilujen ja reflektion vuorottelu. Tässä tutkimuksessa kyseisiä vaiheita oli viisi: (1) tutkimuskohteen tunnistaminen, (2) tiedonkeruu, (3) tutkimuskohteen tarkentaminen (4) kokemuksellinen uppoutuminen tutkittavaan ilmiöön ja (5) yhteinen merkityksenanto ja jatkosuunnitelman sopiminen.

Tiimien tutkimusprosessi käynnistyi alkutapaamisissa, jossa sosioemotionaalisen hyvinvoinnin ilmiö todettiin yhteiseksi tutkimuskohteeksi ja sen konkreettisena ilmenemismuotona keskityttiin tunnistamaan hyvän mielen lähteitä työn arjessa (vaihe 1). Omien kokemusten äärelle pääsemiseksi tiedonkeruun metodina hyödynnettiin tietoisien hyväksyvän läsnäolon menetelmiä. Hiljentymisen auttoi pysähtymään oman kokemuksen äärelle työpäivän tehtävien keskellä ja toisaalta tuomaan esiin yksilöllisiä kokemuksia ennen kuin niitä käsiteltiin tiimin kesken. Hiljentymisen nähtiin tukevan tarkasteluhetkellä työntekijälle tärkeän kokemuksellisen ja käytännöllisen tiedon esiin

Martikainen & Oikarinen.

nousemista ja työntekijöiden kokemuksia siitä, mikä heille tuottaa hyvää mieltä työn arjessa.

Tapaamisen jälkeen tiimit jatkoivat tutkimusprosessia selvittämällä, mikä lapsille tuottaa hyvää mieltä päiväkodissa (vaihe 2). Tiimit ideoivat itselleen sopivan tutkimusmenetelmän: he pyysivät lapsia piirtämään, valokuvaamaan tai keskustelivat lasten ja heidän vanhempiensa kanssa. Tässä vaiheessa korostui lasten tuottama esityksellinen tieto, jota kasvattajat täydensivät kirjoittamalla ennen kuin toimittivat aineistot tutkijoille. Tutkijat kokosivat ja luokittelivat aineistot, joista ilmeni, että lapsille tuotti päiväkodissa eniten hyvää mieltä leikkiminen, luonto ja liikkuminen, joihin liittyi yhdessäoloa ja lämmintä kohtaamista muiden lasten ja aikuisten kanssa. Lisäksi tutkijat tekivät yhteenvedon kasvattajien hyvän mielen lähteistä työssä (ks. taulukko 2).

Seuraavan tutkijoiden ja tiimien yhteistapaamisen aluksi tarkasteltiin yhteenvetoja sekä lasten että varhaiskasvattajien hyvän mielen lähteistä. Tiimien kanssa keskusteltiin tuloksista ja niiden yhteensopivuudesta heidän kokemuksiinsa (alatutkimuskysymys 1). Tiimit jatkoivat työskentelyä piirtämällä yhteistä kuvaa unelmien päiväkodista: millaista siellä olisi työskennellä ja miten siellä toimittaisiin. Piirtämistä hyödynnettiin, jotta ilmiötä saatiin kuvattua tutkivasti ja intuitiivisesti. Piirrettyä kuvaa pyydettiin täydentämään kirjoittamalla, jotta syntyi luokittelua ja teoretisointia sekä eri tiedon esitysmuotojen synnyttämänä dialogia ja dialektista yhteisen ymmärryksen kehittämistä tutkimuskohteesta (vaihe 3).

Tapaamisen jälkeen tiimit jatkoivat tutkimusta tunnistamalla olemassa olevia arjen tilanteita, toimintaa ja tekoja, jotka jo nyt luovat unelmien päiväkotia sekä kokeilemalla erilaista toimintaa arjen tilanteissa (vaihe 4) (alatutkimuskysymys 2). Kokemuksellinen uppoutuminen tutkittavaan ilmiöön on yhteistutkijuuden perusta. Uppoutuminen omaan toimintaan ja sen havainnointi, erilaisen toiminnan kokeilu ja muiden toiminnan huomiointi mahdollistaa syvän kokemuksellisen ymmärryksen ja uusien oivallusten syntymisen. Kokemuksiin uppoutumisessa sekoittuu toiminta ja reflektio, ja parhaimmillaan se johtaa iloon uuden oppimisesta, kun uusi käytäntö avaa mahdollisuuksia ja maailmaa uudesta näkökulmasta. Vaiheessa 4 käytännölliseen ja kokemukselliseen tietoon yhdisteltiin kirjoitettua tietoa, kun työntekijät kokeilivat erilaista toimintaa, pohtivat ja jakoivat kokemuksiaan sekä kirjasivat niitä ylös.

Tutkijoiden ja tiimien lopputapaamisissa palattiin edellisessä tapaamisessa piirrettyyn unelmien päiväkotiin ja toimintavaiheen aikana siitä syntyneisiin havaintoihin (vaihe 5). Jokainen raportoi ensin omat kokemuksensa ja sitten keskusteltiin havainnoista omasta ja tiimin toiminnasta. Yhdessä pohdittiin, mikä kokemuksissa oli yhteistä ja mikä erilaista. Tiimit rakensivat yhteistä ymmärrystä sosioemotionaaliseen hyvinvoinnista (päättötutkimuskysymys) sekä jakamalla kokemuksiaan toiminnan muutoksesta ja uusista

Martikainen & Oikarinen.

taidoista (transformative inquiry) että peilaamalla kokemuksia oppimaansa sekä tutkijoiden välittämään teoretietoon (informative inquiry). Tiimeittäin painotukset sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kehittämisen tarpeesta ja tavoista vaihtelivat, ja päätökset toiminnan jatkamisesta saivat erilaisia painotuksia.

### ***Aineiston analyysi***

Silvermania (2013) mukailleen analyysi ja tutkimusaineiston keruu lomittuivat toisiinsa. Tutkijat tekivät alustavan analyysin ja teemoittelun jokaisen yhteistutkijuustapaamisen jälkeen ja seuraavassa tapaamisessa aineistoa analysoitiin yhdessä keskustellen. Näin analyysissa esiinnoussutta keskeistä tietoa päästiin trianguloimaan ja tarkastelemaan yhteistutkijuustiimien kanssa. Tutkimusaineistoksi kertyi noin 50 sivua yhteistutkijuustapaamisten dokumentointia ja 35:n vastaajan kyselytutkimusaineisto.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto analysoitiin laajenna ja rakenna -teorian kategorioiden ohjaamana viidessä iteratiivisessa vaiheessa: aineiston koostaminen, purkaminen, uudelleenkoonti, tulkinta ja johtopäätösten teko (Yin, 2011). Tutkijat koostivat aineistot kahdeksi erilliseksi datasetiksi (kysely- & yhteistutkijuusaineisto) tekstinkäsittelyohjelmaan ja tekivät ensin erilliset analyysit. Aineistoa purettiin osiin ja testattiin järjestämistä useiden luku- ja koodauskierrosten kautta erilaisiin ryhmittelyihin. Tässä vaiheessa aineistoa järjestettiin esimerkiksi sekä lasten että kasvattajien sosioemotionaalista osaamista eritellen ja toistuvasti ilmenneiden keskustelunaiheiden mukaan. Kuten purkamisvaiheelle on ominaista, siihen sisältyi aineiston ohjaamaa testaamista, yrittämistä ja tutkimuskysymyksille epäolennaisten sisältöjen hylkäämistä (Yin, 2011). Lopulta aineisto koottiin uudelleen keskittyen laajenna ja rakenna -teorian ohjaamana erottelemaan, millaisia kokemuksia kasvattajat kuvailivat hyvinvointia tukevista toiminta- ja ajattelumalleista, resursseista ja voimavaroista, jotka he olivat kokeneet sosioemotionaalisesti toimivina. Lisäksi aineistosta selvitettiin, kuvasivatko yhteistutkijuusryhmät keskusteluissaan parantunutta hyvinvointia. Aineistossa positiiviset tuntemukset (kategoria a), toiminta- ja ajattelumallit (kategoria b) resurssit ja voimavarat (kategoria c) olivat usein hyvin yhteenkietoutuneita, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Tunnen tilanteen merkitykselliseksi silloin, kun yhteistyömme tuottaa lapselle hyvää. Muokataan ympäristöä, mietitään toimintatapoja, käytetään apuvälineitä. Mutta erityisesti, kun joku kasvattaja ilmaisee oivallusta ja tarpeen oman toiminnan muuttamisesta. Erityistä on hetket, jolloin tekemämme suunnitelman/ajattelutyön pohjalta minulle tullaan iloiten kertomaan onnistumisista lapsen hyvinvoinnin eteen. Tai kasvattajat ovat itse tehneet oivalluksen ja on nähty ratkaisu johonkin haasteeseen.

Kaikkia kategorioita löydettiin aineistosta neljässä eri kontekstissa: liittyen kasvattajan omaan toimintaan, suhteessa lapsiin, suhteessa työyhteisöön ja satunnaiseen kontekstiin

Martikainen & Oikarinen.

liittyen (muut). Kokemukset koottiin yhteen, niille annettiin yleistävät otsikot ja nämä tulokset koottiin taulukkoon (ks. Taulukko 3 ja Liite 1). Tutkijat vaihtoivat aineistoja, vertailivat analyysjään ja keskustelivat, kunnes päätyivät usean vaihtokierroksen tuloksena yksimielisyyteen keskeisimmistä kiteytyneistä teemoista (Eskola & Suoranta, 1998).

Viimeiseksi kasvattajien kuvaamia sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tekijöitä tulkittiin rinnastaen toimintakulttuurin käsitettä laajenna ja rakenna -teoriaan. Tulkintavaiheessa kasvattajien kokemukset koottiin uudelleen kuvastamaan, millaiset kokemukset rakentavat sosioemotionaalista hyvinvointia tukevaa toimintakulttuuria ja kuinka kokemukset asettuvat laajenna ja rakenna -teorian määrittelemään positiiviseen kehään. Tässä vaiheessa Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa esitellyt toimintakulttuuria rakentavat tekijät (OPH, 2018, s. 28) purettiin kategorioiksi: arvot ja periaatteet, normit ja tavoitteet, työtavat, yhteistyö, vuorovaikutus ja ilmapiiri, henkilöstön osaaminen, johtamisrakenteet ja toiminnan suunnittelu ja arviointi.

## **Tutkimuksen tuloksia ja tulosten tulkintaa**

### **Hyvän mielen hetkien teemat**

Kyselytutkimuksen ja yhteistutkijuuden alkutapaamisten aineistoista selvitettiin sosioemotionaalisesti onnistuneisiin hetkiin ja tilanteisiin liittyneitä positiivisia tunteita ja kokemuksia. Tässä analyysin vaiheessa apuna käytettiin tunteiden luokittelua (Plutchik, 2000). Yleisimmiksi teemoiksi nousivat luottamus (28 mainintaa, hyväksyntä (20 mainintaa) ja ymmärrys (8 mainintaa). Taulukossa 2 teemat käydään läpi kysely- ja yhteistutkijuusaineistoista nousseina esimerkein.

Aineistossa ilmenneet positiiviset hetket, kokemukset ja tunteet kiteytyivät kolmeen teemaan: hyväksyntään, luottamukseen ja ymmärrykseen. Teemoissa huomattavaa on niiden sosiaalinen ja relationaalinen konteksti. Hyvän mielen hetkiä kuvattiin suhteessa lapsiin ja tiimiin, ja teemoissa korostuvat positiiviset periaatteet yhteyden rakentumisesta. Hyvä mieli syntyy yhteydestä lapsiin: jaettuun iloon, riemuun ja hyvään oloon ja toisaalta heidän etunsa toteutumiseen, tarpeiden täyttymisen ja kehittymisen seuraamiseen. Hyvää mieltä koettiin suhteessa lasten oppimisen intoon, ymmärretyksi tulemiseen, tunteiden kestämiseen, turvallisuuden, luottamuksen ja avautumisen ilmaistamiseen. Toisaalta hyväksyntä, luottamus ja ymmärrys näyttäytyivät suhteessa työyhteisöön: yhdessä tekeminen, lämmin yhteishenki, sallivuus ja keskinäinen arvostus loivat luottamusta ja hyväksyntää. Toisen ihmisen hyvinvointiin liittyessään hyvän mielen hetket edustavat erityisesti eudaimonista hyvinvointia.

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

TAULUKKO 2 Edustavimmat kasvattajien kuvailemat positiiviset tunteet ja kokemukset  
(K = kyselyaineisto, Y = yhteistutkimusaineisto)

<i>POSITIIVINEN TUNTEMUS/ KOKEMUS</i>	<i>ESIMERKKEJÄ AINEISTOSTA</i>
<i>Hyväksyntä</i>	
Hyväksyvä lämmin yhdessäolo lasten kanssa	Kuulumisten vaihto ja riemu jälleen näkemisestä. Tuntuu hyvältä tulla töihin ja nähdä kaikki ihanat lapset. Yhteenkuuluvuuden tunne ja kotoisa olo tulla töihin. (K)  Hetki, kun toimitaan lasten kanssa pienessä porukassa eikä ole kiire minnekään. On aikaa jutella, leikki tai toiminta etenee yhteisesti ja ilmapiiri on leppoisa ja luottavainen. Pienryhmätoiminta on useasti tuonut tällaisen hetken ja varsinkin jälkikäteen on todella hyvä mieli. (K)  Aamuhetket kun olen ensimmäisenä täällä ja vastaanotan lapsia, silloin mulla on aikaa jutella kun ei ole muuta ympärillä... jutellaan salaisuuksia... voi vaan olla eikä kauhea tarve tehdä. (Y)
Lämmin yhteishenki tiimin kesken	Intoa tuo yhdessä uusien asioiden suunnitteleminen ja hyvän toimivan tiimin kanssa työskentely. Kun tiimi toimii, toimii usein myös lapsiryhmä ja yhteen hiileen puhaltamalla voidaan myös tukea yksilöitä paremmin. (K)  Työkaverit. Kun tosta kävelee tonne ja sieltä tulee moikkauksia ja kivoja huomautuksia, ei isoja juttuja vaan että hei. (Y)  Saa olla oma itsensä, saa mokata – kunhan pyytää anteeksi. Hyvä ilmapiiri. Asiat ratkaistaan, käydään vuoropuhelua, kannustetaan toista, osataan nauraa, osataan käsitellä haastavimmatkin jutut. (Y)
<i>Luottamus</i>	
Luottamus syntynyt lapsen kanssa	Lapsen kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen - lapsen hyvä olo, apu, ilo, riemu – työn ilo, suhde ja luottamus vahvistuu. (K)  Läsnäolo ja luottamus on syntynyt, se on miellyttävää ja mielekästä. Luottamus liittyy siihen, että tullaan tutuiksi. Olet itse mukana ja tuot itsestäsi jotain siihen, ei vain, että lapsi ottaa kontaktia. (Y)
Luottamus työkavereihin ja esimieheen	Aika ja lapsen keskittyminen poistaa kiireen tuntua. Minulla on nyt kaikki maailman aika tämän tilanteen eteenpäin viemiseen. Myös muut aikuistiimin jäsenet ymmärtävät tilanteen, kun se on etukäteen keskusteltu. (K)  Oikeesti me ollaan kaikki rautaisia ammattilaisia, tietää että pärjätään ja osataan ja jos apua tarvitaan, niin sitä pyydetään. Ei voi kannatella toisia, se on raskasta. Jos yhdessä sovitaan ja tehdään työnjako niin voi olla luottavainen, että homma on hoidossa. (Y)
<i>Ymmärrys</i>	
Oppii ymmärtämään lasta ja onnistuu tämän kanssa vuorovaikutuksessa	[...] Miten tärkeää on tuntea läheisesti jokainen lapsi. [...] Tämä suhde kestää paremmin koko tunnekirjon, ja auttaa tukemaan lasta tunteiden ymmärtämisessä ja kestämisessä. (K)  Eilen yhden lapsen kanssa kirjoitin sellaista, että lapset saa kertoa mistä pitää, ja hänen kanssaan on käyty valtataistelua, ja kun olikin erilainen hetki ja lapsesta näki toistakin puolta. Kun saa machon tai ujon aukeamaan, ja pääsee vähän kuoren sisälle...(Työkaveri jatkaa): Machotyypin nukkarissa sanoo ”mulla on jano, särkee päätä”. Niillä keinoin hän pyytää aikuisen tulemaan lähelle ja pitämään hyvänä. (Y)

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

## Sosioemotionaalista hyvinvointia laajentavia ja rakentavia tekijöitä

Yhteistutkijuuustapaamisissa keskityttiin tunnistamaan, millainen ajattelu ja toiminta edistää sosioemotionaalista hyvinvointia, ja millaisina tekijöinä – resursseina, voimavaroina sekä hyvinvoinnin laatuna – se näyttäytyy. Analyysissä luokiteltiin kokemukset kasvatustyön eri konteksteihin liittyen: suhteessa omaan toimintaan, lapsiin, työyhteisöön ja muihin (esimerkiksi suhteessa vanhempiin/kasvatusmenetelmiin). Taulukko 3 sisältää tämän vaiheen tulokset. Nämä aineistosta nousseet keskeisimmät sisällöt kuvataan yksityiskohtaisemmin eriteltyinä liitteessä 1.

TAULUKKO 3 Kiteytys yhteistutkijuuusryhmien tunnistamista sosioemotionaalisen hyvinvoinnin keskeisimmistä tekijöistä

<i>OMA ROOLI</i>	<i>SUHDE LAPSEEN</i>	<i>SUHDE TYÖYHTEISÖÖN /TYÖHÖN</i>	<i>MUUT</i>
- Aikaa, heittäytymistä, läsnäoloa kohtaamiseen ja luottamuksen rakentamiseen - Roolin muutos kontrolloijasta tarkkailijaksi ja auttajaksi havaintojen perusteella sekä ”seikkailun mahdollistajaksi” - Valta tunnistettava suhteessa lapseen - Provosoitumattomuus, kuormittumattomuus lapsen tunteista	- Positiivinen lapsikäsitys - Tykkäämisen osoittaminen - Kuormittumattomuus lapsen tunteesta - Positiivinen, tasapuolinen ja kaunis vuorovaikutus suhteessa lapseen - Kosketus - Lapsen leikin ja olemisen vapaus ja mahdollisuus vaikuttaa	- Työntekijän riittävyden tunne - Mahdollisuus tunnistaa, mihin voi vaikuttaa ja mikä on omalla vastuulla - Itseohjautuvuus, vapaus tehdä tavallaan ja luottamus jokaisen osaamiseen - Tiimin lämmin suhdeperustaisuus - Avoin kommunikointi, avun pyytäminen ja tarjoaminen	- Erilaiset menetelmät, oppimisympäristöt (esim. metsä, pienryhmät) - Luottamus ja vuorovaikutus vanhempien kanssa - Lämmin vuorovaikutus ja kannustaminen

### ***Sosioemotionaalista hyvinvointia tukevat ajatus- ja toimintamallit: kontrolloimattomuudesta kuunteluun, kohtaamiseen ja kauniiseen puheeseen***

Tärkeäksi sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tekijäksi kasvattajat nostivat huomiot liittyen omaan toimintaansa ja kasvattajan rooliin. Sosioemotionaalista hyvinvointia tukevana toimintamallina keskiöön nousi läsnäolo ja lapsen kohtaaminen – ajan antaminen luottamuksen rakentumiselle, oleminen tekemisen sijaan ja yhteiseen leikkiin heittäytyminen (Liite 1, A1). Huomattavana ajatusmallina aineistosta nousi esiin aikuisen vallan huomioiminen ja käyttäytymisen muutos kontrolloijasta lasten tunteiden sensitiiviseksi tarkkailijaksi, tiedustelijaksi, sanoittajaksi ja säätelyavuksi (Liite 1, B1). Muutokselle olennaiseksi ymmärrettiin aikuisen vallan tunnistaminen suhteessa lapseen. Eräs työntekijä kertoi havaintonsa omasta tahattomasta vallankäytöstään arkisessa

Martikainen & Oikarinen.



vuorovaikutustilanteessa. Lapsi oli pelästynyt tekevänsä väärin ja kasvattajan kysymyksen johtavan mahdollisesti nuhteisiin:

Aikuisella on mielettömästi valtaa [...] Kun on itsellensä rehellinen, että tuon lapsen ilme on pelokas. Mulle kävi eilen sellainen juttu, että [lapsi] kertoi [toiselle ruokailussa], että kurkkua saa vaan leivän päälle, ja lapsi pelästyi, kun kysyi[n], miksi sä sanoit noin, vaikka lapsi halusi vain auttaa aikuista. Lapsi pelästyy, pelkää aikuista. Lapset haluaisi tehdä oikein.

Kasvattajan tehtävän keskiössä nähtiin lapsen tunnetilan ja tilanteiden havainnointi, ymmärtäminen ja auttaminen lapsen tuomitsemisen ja määrittelyn sijaan (Liite 1, B2, C2, A2). Luopuminen lapsen kontrolloinnista ja määrittelystä edusti aineistossa hyvinvointia tukevaa ajattelumallia, joka muotoutui toimintamalliksi ja tavaksi olla suhteessa lapsiin:

Lapsi sanoo: Emmä osaa. Aikuinen sanoo: ei haittaa, mä autan sua, mennään yhdessä. Aikuinen ei sano: älä viitsi, kyllä mä tiedän että sä osaat. Kukaan ei enää vetoa, että nämä asiat pitää oppia, kun ensi vuonna olet sen ikäinen, että menet eskariin tai kouluun. Lapsen ei tarvitse olla vastuussa siitä, mitä tapahtuu ensi vuonna. Ei synnytetä lapselle syyllisyyttä, ettei se osaa jotain. Tärkeä saada lapselle hyvä fiilis ja hyvä mieli sanomalla, että mä autan sua. Kun lapsella hyvä olla, se rupeaa jo itse yrittämään eikä tarvitse vastustaa, kun saa olla niillä taidoilla siinä hetkessä.

Vuorovaikutuksella nähtiin olevan suuri merkitys kontrolloimattomuuden ja leimaamattomuuden ajatusmallin toteutumisessa sosioemotionaalista hyvinvointia tukevana suhteessa olemisen tapana lapsiin (Liite 1, C2). Eräässä tiimissä oli tehty periaatepäätös systemaattisesta toimintamallista, jonka mukaan lapsista ei puhuta negatiiviseen sävyyn missään yhteydessä:

Kukaan meistä aikuisista ei koskaan puhu lapsista mitään pahaa, että se on semmoinen tai tämmöinen, meillä ei kukaan aikuisista moiti lapsia. Me ollaan kaikki samoilla linjoilla, voidaan miettiä, että onkohan se tulossa kipeäksi vai sanoiko äiti, että oliko se nukkunut huonosti. Vapauttaa itselle energiaa, kun ei haukuta, että se on hankala tai ärsyttävä vaan aina on joku syy taustalla, ja yritetään yhdessä miettiä, mikä on syy. Puheella on hirveän iso merkitys, miten lapsesta puhutaan, että ei haukuta lapsia hankaliksi, vaan hankaluus on lapsesta sivussa. Joka päivä [sanon] lapselle jotain positiivista. Sä olet ihana, mutta mä en tykkää siitä mitä sä teet. Se mitä tapahtuu ei ole lapsen persoona.

***Sosioemotionaalista hyvinvointia tukevat voimavarat: tiimin tuki, provosoitumattomuus ja käytöksen taakse katsominen***

Kasvattajat kuvasivat lisääntyneitä sosiaalisia, psykologisia ja kognitiivisia voimavaroja suhteessa tiedostettuihin ajatus-, ja toimintamalleihin sekä tapoihin olla suhteessa. Sosiaalisena voimavarana korostui tiimin positiivinen suhdeperustainen yhteys: tuki ja keskinäinen huolenpito sekä lämpö, myötätunto ja positiivisuus tiimin kesken. Tiimissä

Martikainen & Oikarinen.

ilmenevien erilaisten osaamisten arvostus ja luottamus niihin nousi esiin psykologisena voimavarana (Liite 1, D3).

Meidän tiimi toimii, meillä on se sama visio. Ei aina ehditä puhua, mutta hirveän hyvin meillä tiiminä toimii, kun ollaan lähtökohtaisesti samoilla linjoilla. Mitä ikinä tehdäänkin, niin tehdään yhdessä, ollaan oma porukka – se välittyy ja näkyy lasten puheissakin.

Lapsiin liittyen voimavarat olivat psykologisia. Oivallus siitä, että lapsen tunteenpurkauksia ei tarvitse ottaa henkilökohtaisesti oli ollut osalle työntekijöistä ratkaiseva oman hyvinvoinnin kannalta (Liite 1, D1, B2). Henkilökohtainen kuormittumattomuus lapsen tunteista liittyi luontevasti sosioemotionaalista hyvinvointia tukeviin ajatusmalleihin lapsen kontrolloimattomuudesta.

On ollut niin vapauttavaa huomata, että en ole vastuussa kenenkään muun tunteista paitsi omistani. Jos lapsi karjuu, niin hänellä on täysi oikeus tunteen purkamiseen. Ei tarvi tehdä muuta kuin mennä siihen ja kysyä että sattuiiko jotain. Se tilanne lähtee [ratkeamaan] siitä sitten hyvin, me hämmästellään sitä joka päivä. Siinä hetkessä pysyy oma tunnetila, että ei ota mitään kipinöitä vaan että 'tänne vaan'. Kun pysyy se oma tunnetila, ei kerry itselle negatiivista energiaa vaikka lapset kimpoilee oman kasvunsa kanssa.

Kognitiiviset voimavarat liittyivät uusiin taitoihin ja oppimiseen, kuten esimerkiksi vahvistuneeseen ongelmanratkaisukykyyn. Samoin kasvattajat kuvasivat merkittävänä kognitiivisena voimavarana lapsen ymmärtämistä. Tärkeänä nähtiin lapsen käyttäytymisen taustojen ymmärtäminen ja toisaalta ymmärrys lapsen eri puolista (Liite 1, D2).

Joskus kun joku kiukkuu ja sitä ryhdytään käsittelemään, niin se onkin surua [...] kun raivohetkistä saadaan käännettyä esiin se että se onkin surua tai ikävä äitiä, niin lapsi sulaa kärvistelyltään ja antaa surun näkyä, että ei ollutkaan kiukuttelua. Voi, kun osaisi aina mennä sinne nahkoihin ja osaisi aina tehdä oikein.

### ***Parantunut hyvinvointi: irti reaktiivisuudesta***

Parantunutta hyvinvointia kuvattiin erityisesti vahvistuneena kykynä säilyttää oma emotionaalinen vakaus niin, että kohdatuista haasteista ei provosoidu, niitä ei ota henkilökohtaisesti, eikä vuorovaikutuksessa kohtaa kiihtynyttä lasta kiihtyneesti (Liite 1, E1).

Lapsi voi päästä myös tunnekuohusta yli, kun käännetään tilanne keskusteluun eikä aikuinen lähde provosoitumaan.

Esimerkit ilmentävät, kuinka sosioemotionaaliseen hyvinvointiin ei tarvita positiivisuuden ylläpitämistä, vaan ennemminkin provosoitumattomuutta ja neutraalin

Martikainen & Oikarinen.

vuorovaikutuksen harjoittamista reaktiivisuuden sijaan. Oivallusta sanoitettiin tutkimustapaamisissa näin:

Kun lapsi tulee nyrkit pystyssä, niin ei mene komennusäänellä ja asennolla, että no mitä nyt, vaan ottaa lapsen vastaan, että mikä nyt hätänä.

Rauhalliset aikuiset tuottaa rauhallisia lapsia, huutavat aikuiset huutavia lapsia.

Kuten myös ensimmäisessä analyysin vaiheessa selvitetty hyvän mielen hetket, positiiviset kokemukset ja tuntemukset, myös parantuneen hyvinvoinnin kokemukset edustavat klassisesti määritellyn eudaimonisen hyvinvoinnin malliesimerkkejä toisaalta korostaessaan toiminnan yhteyttä hyvinvointiin, ja toisaalta lapsen edun ja näkökulman korostuneisuutena. Hyvinvointi on sidoksissa hyvän tekemiseen ja aikaansaamiseen suhteessa toiseen ihmiseen ja näkyy näin työn arjessa esimerkiksi parantuneina kohtaamisina. Eräs työntekijä kuvasi, että sosioemotionaaliset onnistumiset ja niiden myötä parantunut hyvinvointi näkyy ennen kaikkea lapsissa: *"Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin"* (Liite 1, E2).

### **Sosioemotionaalista hyvinvointia tukeva toimintakulttuuri**

Viimeisenä analyysin vaiheena peilattiin kasvattajien tunnistamia sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tekijöitä toimintakulttuuriin soveltaen laajenna ja rakenna -teoriaa. Kasvattajien empiirinen aineisto tuo esiin, millaiset arkipäivän kokemukset, ajatukset, toiminta ja resurssit heidän näkemyksissään rakentavat sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuria.



KUVIO 2 Toimintakulttuurin rakentuminen sosioemotionaalista hyvinvointia tukevaksi.

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

Kuviossa 2 käsitteellistetään toimintakulttuurin abstraktia muotoutumisprosessia konkreettisemmaksi laajenna ja rakenna -teorian perusteella. Kasvattajien positiiviset kokemukset ja tunteet kiteytyvät hyväksyntään, luottamukseen ja ymmärrykseen, jotka voidaan ymmärtää toimintaa ohjaavina arvoina (kuvio 2, vaihe 1). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin nähdään rakentuvan arvoista ja periaatteista. Arvot vaikuttavat ajatusmalleihin, joiden mukaan tulkitaan ”työtä ohjaavia normeja ja tavoitteita” (OPH, 2018, s. 28). Hyväksynnän, luottamuksen ja ymmärryksen arvot ilmenivät kasvattajien ajatusmallien muutoksena myötätuntoisiksi ja arvostaviksi niin suhteessa itseen, lapseen kuin työyhteisössä toimimiseen (kuvio 2, vaihe 2). Myötätuntoisena ajatusmallina tunnistettiin esimerkiksi halu uskoa, että kaikki tekevät aina parhaansa kuten kykenevät. Toiminnan kulmakivenä nähtiin, että niin lapsen kuin aikuisen täytyy tuntea olevansa tykätty:

Aikuisestakin tuntuisi pahalta, jos sulla olisi tunne, että kukaan ei tykkää susta. Jos on tunne, että susta tykätään, niin kaikki on hyvin.

Toimintamalleissa nousivatkin esiin lukuisat erilaiset vuorovaikutuksen tavat osoittaa niin aikuiselle kuin lapselle, että hänestä pidetään (kuvio 2, vaihe 3). Positiivisen toiminnan lisääntymisen myötä päiväkodin ilmapiiri ja voimavarat, kuten yhteistyö ja johtaminen vahvistuivat, ja nämä puolestaan mahdollistivat kasvattajien omien voimavarojen ja hyvinvoinnin parantumisen (kuvio 2, vaihe 4).

Vuorovaikutus nousi keskeisen tärkeäksi tekijäksi toimintakulttuurin tietoisessa rakentamisessa. Vuorovaikutuksessa tapahtuvan tiedostamisen ja tunnistamisen nähtiin rakentavan yhteistä ymmärrystä työn arjen ilmiöistä. Eräs vastaaja pohti kyselyaineistossa:

...oivaltamisen jälkeen kasvattajat pystyvät jakamaan yhteisen ymmärryksen auttamisen tarpeesta, ammatillisuuden haasteesta ja toistensa tukemisesta tilanteissa, jotka saattavat koskettaa omiakin tunteita vaikealla tavalla. Asioista "meidän ryhmässä" ja "meidän toimintatavoissa" on tärkeää keskustella ja löytää yhteinen käsitys.

Kuviossa 2 nuolet kuvaavat kokemusten ja yhteisen työn todellisuuden muodostumista vuorovaikutuksessa. Toistaiseksi myönteisten tunteiden ja kokemusten siirtymisen prosessia ja siirtymistä välittäviä tekijöitä on hyvin vähän tutkittu (Perhoniemi & Hakanen, 2013). Tässä tutkimuksessa esiinnoussut vuorovaikutuksen olennainen rooli saa tukea Perhoniemen ja Hakasen (2013) tutkimustuloksista, joissa myönteinen vuorovaikutus potilaiden kanssa sekä ystävällinen ja huomaavainen käyttäytyminen työkavereiden kesken edisti työhyvinvoinnin siirtymistä suun terveydenhuollon työyhteisössä. Sosiaalisen tuen ja avun saaminen työkavereilta ja luottamus sen saamiseen on havaittu tärkeäksi positiivisen spiraalin syntymiselle niin voimavarojen

Martikainen & Oikarinen.

kertymisen (Halbesleben & Wheeler, 2015) kuin työhyvinvoinnin ja työhön sitoutumisen (De Stasio ym., 2020) kannalta.

Tuloksissa nousee esiin yhteinen reflektio ja dialogi tienä toimintakulttuurin kehittämiseen sosioemotionaalista hyvinvointia tukevaksi. Kokemusten ja oman toiminnan tietoisuuden tunnistamisen, yhteisen jakamisen ja merkityksenannon kautta ajatus- ja toimintamallit voivat muotoutua yhteisiksi työtä ohjaaviksi normeiksi ja tavoitteiksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa korostuneet yhteisen proaktiivisen toiminnan (De Stasio ym., 2020), onnistumisten jakamisen ja positiivisen palautteen (Perhoniemi & Hakanen, 2013) sekä osallistavan dialogin ja reflektion (OPH, 2018) tärkeys tukevat tämän tutkimuksen tuloksia. Perhoniemi ja Hakanen (2013, s. 98) korostavat, että sosiaalisia taitoja, myönteisten tunteiden ilmaisuja sekä työssä energisoivia ja motivoivia tekijöitä kehittämällä voi syntyä voimavaroja kasvattavia spiraaleita, jotka säteilevät yksittäisestä työntekijästä työyhteisöön. Sen sijaan vuorovaikutuksen mahdollisuuksien puuttuessa toimintakulttuuri voi tahattomasti vahvistaa toimimattomia ajatus- ja toimintamalleja (OPH, 2018, s. 29).

Tutkimuksessa havaittiin tiimikohtaista vaihtelua sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tekijöissä ja toimintakulttuurin kehittämiseen kaivattiin erilaista vuorovaikutusta tilanteiden pohjalta. Tiimien valmius reflektoida oman työyhteisönsä toimintakulttuurin tekijöitä vaihteli. Osa tiimeistä koki positiivisen toimintakulttuurin tarkastelun voimauttavana ja uusia ajatuksia avaavana. Mukana oli kuitenkin myös tiimejä, joissa voimat menivät haastavien kasvatustilanteiden vuoksi perusturvallisuuden ylläpitoon. Tutkimustapaamisissa nämä tiimit kuvailivat päivittäistä selviytymistäistelua, ja esimerkiksi keskustelussa esiin tulleet ehdotukset erilaisen toiminnan kokeilusta kuitattiin toimimattomina haastavaan tilanteeseen. Tiimit kuitenkin kaipaivat dialogia ja kokemusten vaihtoa, mutta reflektio ei kohdentunut omien ajatus- tai toimintamallien uudistamiseen.

Laajenna ja rakenna -teoria vahvistaa, että positiivisten tuntemusten vähyys vähentää havaittuja voimavaroja. Garland ym. (2010) ovat tunnistaneeet positiivisen kehän vastakohtaksi negatiivisen kehän, jossa negatiiviset tuntemukset, kuten stressi tai huoli, ovat vallalla. Ne kaventavat näköaloja, toiminta-, ajatus- ja vuorovaikutusmalleja ja käynnistävät ”taistele tai pakene” -reaktion. Mikäli työ koetaan liian kuormittavaksi ja kohdatut haasteet liian suuriksi, työn kehittäminen ei lisää voimavaroja, vaan vie niitä. Silloin myös ehdotus tarkkailla omaa toimintaa voidaan kokea syyllistävänä ja yksilöä liikaa vastuuttavana. Määttä ym. (2017) havaitsivat tekemässään selvityksessä Pihlajan (2003, s. 168) väitöskirjaan perustuen, että sosioemotionaalisia taitoja tukevat tiedostetut tavoitteet ja menetelmät olivat vähäisimpiä ryhmissä, joissa sosioemotionaalisia haasteita ilmeni enemmän.

Martikainen & Oikarinen.

## Pohdintaa ja johtopäätöksiä

Varhaiskasvattajien työhyvinvointi on hiljattain noussut tutkimuksessa tärkeäksi tarkastelun kohteeksi osana sosioemotionaalisesti positiivisen kasvatusympäristön muotoutumista (Cumming ym., 2020; Cumming & Wong, 2019; Jennings ym., 2020). Kuitenkin kasvattajien hyvinvointi on suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa jäänyt vähäiselle huomiolle - esimerkiksi varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa (2018) tai Karvin varhaiskasvatuksen laadun indikaattoreissa (2019) kasvattajien hyvinvointia sinällään ei mainita. Cumming ym. (2020) toteavat kasvattajien hyvinvoinnin jäävän näkymättömäksi johtuen syvälle juurtuneista, keinotekoisista jakoa korostavista diskursiivisista käytännöistä, joiden mukaan täytyy valita joko lasten tai kasvattajien hyvinvoinnin ensisijaisuus. Diskursiivisen käytännön muuttaminen joko-tai -logiikasta sekä-että -logiikkaan tukisi kuitenkin kaikkien hyvinvointia päiväkotiyhteisössä. Kasvattajien kokema työhyvinvointi avartaa varhaiskasvatuksen laatutekijöitä (Cumming & Wong, 2019) ja olennaista on ymmärtää kasvattajien ja lasten hyvinvoinnin yhteenkietoutunut vuorovaikutuksellinen luonne (Cassidy ym., 2017; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012).

Tutkimuksemme tulokset vahvistavat molemminpuolisen hyvinvoinnin syntyvän hyvän mielen hetkissä, jotka sisältävät sekä lasten että työyhteisön hyväksyntää, luottamusta ja ymmärrystä. Kasvattajien hyvinvoinnin määritelmien on nähty seuraavan hedonistista ja individualistista traditiota ja vasta hiljattain alkaneen korostaa hyvinvoinnin eudaimonisia määritelmiä, joilla kuitenkin voisi olla merkityksellistä toimintaa painottaessaan paljon annettavaa sosioemotionaalisen työhyvinvoinnin yhteyteen (Cumming & Wong, 2019; Hall-Kenyon ym., 2014; Jones ym., 2019). Tutkimuksessamme keskeisiksi nousseet hyvän mielen hetket olivat määritelmällisesti eudaimonisen hyvinvoinnin mukaisia. Hyväksynnän, luottamuksen ja ymmärryksen hetket viittaavat hyvänä ja oikeana nähtyyn toimintaan suhteessa muihin ihmisiin ja rakentavat erityisesti merkityksellisyyden kokemuksiin perustuvaa eudaimonista hyvinvointia. Aiemmissa tutkimuksissa kasvattajien hyvinvointia on todettu lisäävän mahdollisuus keskittyä työn ytimeen: huolenpitoon ja erityisesti lasten kohtaamiseen (Cumming ym., 2020; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Tutkimuksemme tulokset vahvistavat työn ytimeen keskittymisen tärkeyttä ja toisaalta korostavat kasvattajien kokevan ydintehtävän tavoitteiden toteutumisen myös positiivisena hyvän mielen lähteenä. Usein työn ydin toteutuu lapsen kohtaamisessa ja lämpimässä yhteydessä, jossa kasvattaja oppii ymmärtämään lasta paremmin ja keskinäisen luottamuksen koetaan vahvistuvan.

Myönteisille tuntemuksille rakentui ajatus- ja toimintamalleja, joiden nähtiin edistävän sosioemotionaalista hyvinvointia. Tällaisina ajatus- ja toimintamalleina erottui erityisesti

Martikainen & Oikarinen.

aikuisen roolin muutos lapsen kontrolloijasta ja määrittelijästä säätelyavuksi ja kuuntelijaksi. Kasvattajat huomioivat, että aikuisen on tunnistettava valtansa suhteessa lapseen, jotta roolia voi autenttisesti muuttaa. Ajatusmalli aikuisen roolin muutoksesta on radikaali. Varhaiskasvatuksen osallisuuteen liittyen on todettu, että aikuisen rooli on kasvattajana edelleen perinteisen mallin mukaan toiminnan määrittelijän rooli, lasten pysyessä toiminnan kohteena (Karlsson, 2008; Karlsson ym., 2018). Vallankäytön ja lapsen määrittelyn korvasi kasvattajien esimerkeissä arvostavan myötätunnon ajatusmallit. Ajatusmallit osoittautuivat merkityksellisiksi suhteessa kasvattajien reaktiivisuuteen lasten tunteita ja haastavia kasvatustilanteita kohdatessa, mikä puolestaan lisäsi kasvattajan hyvinvointia. Kasvattajat kuvailivat, että oma tunnetila oli mahdollista säilyttää tyynenä riippumatta lapsen tunnetilasta. Myötätunnon määrittelmän (Goetz ym., 2010) mukaan ajatusmallit muuntuivat toiminnaksi, jossa keskeisenä nähtiin tykkäämisen osoittaminen. Sosioemotionaalista hyvinvointia tukevan toimintakulttuurin tekijöiden kanssa samankaltaisia laatuja – läheisyyttä, läsnäoloa ja luottamusta kasvatettavien toimintaan parhaiden mahdollisten kykyjensä mukaan – Määttä ja Uusiautti (2012) ovat liittäneet pedagogisen rakkauden käsitteeseen. Tykkäämisen, huolenpidon ja pedagogisen rakkauden tärkeyttä on alleviivattu myös aiemmissa tutkimuksissa, ja todettu, että kasvattajien on helppoa pitää työtä merkityksellisenä, kun sitä leimaa huolenpidon kulttuuri työyhteisön, johdon, lasten sekä vanhempien ja kasvattajien välillä. Myös kasvattajan on tunnettava olevansa tykätty ja huolenpidon piirissä, jolloin hyvinvointi lisääntyy. (Määttä & Uusiautti, 2012; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012).

Hyvinvointia tukevaa toimintakulttuuria voidaan kehittää positiivisten kokemusten taustalla olevia periaatteita, ajatus- ja toimintamalleja vuorovaikutuksessa tunnistamalla ja tukevaa ilmapiiriä sekä resursseja vaalimalla. Tutkimuksemme ehdottaa, että toimintakulttuurin kehittämisen tulisi olla työyhteisön kollektiivinen prosessi, jossa keskeisenä tavoitteena on tunnistaa yhteisölle ominaisia sosioemotionaalista hyvinvointia tukevia tekijöitä vuorovaikutuksessa. Perhoniemi ja Hakanen (2013) ehdottavat, että toimintakulttuurin tietoisin kehittämisen lisäksi yhteinen myönteisten tunteiden ilmaisu ja työn energisoivien tekijöiden kollektiivinen jakaminen voi toimia positiivisten tunteiden ja voimavarojen kerryttämisen areenana niiden säteillä yksilöistä työyhteisöön.

Tiedostaminen, toimintatapojen tunnistaminen ja vuorovaikutus on nähty tärkeäksi myös suhteessa tunteiden kanssasäätelyyn, jota pidetään keskeisenä sosioemotionaalisen kompetenssin oppimisen mahdollisuutena. Määrittelmällisesti kanssasäätelyllä on tarkoitettu lapsen käytöksen, ajatusten ja tunteiden suuntaamista päiväkodin odotusten ja arvojen mukaisiksi. Tutkimus on tunnistanut kasvattajien käyttävän sekä ennakoivia tilannesidonnaisia sekä reaktiokeskeisiä

Martikainen & Oikarinen.



kanssasätelystrategioita, mutta ei aina tunnistan omia toimintamallejaan. (Colman ym., 2006; Gross, 2015; Kurki ym., 2014; 2016; 2017; Volet ym., 2009). Ajatus- ja toimintamallien tunnistaminen sosioemotionaalisten tilanteiden kontekstissa voisi tukea myös kanssasätelyn strategioiden tietoista oppimista. Yhteinen sosioemotionaalista hyvinvointia tukevien tekijöiden tunnistaminen johtaa kiinnittämään huomiota vaalittaviin resursseihin, jotka auttavat edistämään sosioemotionaalista hyvinvointia tukevaa toimintakulttuuria. Tutkimuksemme implikoi hyvän mielen hetkien tunnistamisen ja huomioimisen yhdessä lasten kanssa luovan mahdollisuuksia koko päiväkotiyhteisön hyvinvoinnin vahvistamiselle. Hyvän mielen hetkien yhteinen tunnistaminen, niiden vaaliminen ja niihin liittyvän positiivisen käytöksen huomioiminen ja vahvistaminen voitaisiin nähdä positiiviseen lähestymistapaan pohjaavana kanssasätelystrategiana, jossa keskeistä on yhteinen positiivisten tuntemusten ja kokemusten reflektio. Tällaiset reflektiiviset kanssasätelystrategiat laajentavat kanssasätelyn käsitettä, kasvatustyön käytäntöjä ja toimintamalleja sekä avaavat mahdollisuuksia tulevaisuuden tutkimukselle.

Aiempi tutkimus osoittaa, että organisatoristen tekijöiden ja toimintaympäristön vaikutus hyvinvointiin on merkittävä (Logan ym., 2020), mutta hyvinvointiin vaikuttavia organisatorisia tekijöitä on sekä varhaiskasvatuksen tutkimuksen että käytännön konteksteissa huomioitu toistaiseksi verrattain vähän. Aiempi varhaiskasvattajien hyvinvoinnin tarkastelu on jäänyt psykologisen, yksilön hyvinvointia painottavan määritelmän varaan. Individualisoitu hyvinvointikäsitys vastuuttaa kasvattajaa omasta hyvinvoinnistaan sekä toimintatapojensa johtamisesta ja muutoksesta. Näin esimerkiksi sosiaalisen kontekstin ja toimintakulttuurin vaikutukset hyvinvointiin jäävät huomiotta. (Cumming, 2017; Cumming & Wong, 2019). Myös eettiset ja poliittiset vaikuttimet hyvinvointiin ovat määritelmien rajauksen vuoksi jääneet tutkimuksessa vähäisiksi. Kuitenkin työpaikkojen kulttuuria muokkaavat sisäisen yhdistymisen, eli työyhteisöjen keskinäisen kulttuurin, ja ulkoisen adaptoitumisen, eli yhteiskunnallisten ja sosiokulttuuristen vaikuttimien, tavoitteet (Schein, 1985; 1992). Yhteiskunnallisten ja sosiaalisten normien voidaan nähdä rakentavan toimintakulttuuria päiväkotiyhteisön ulkopuolelta ja määrittävän esimerkiksi millaisia arvoja tai asenteita kasvatustyössä kulloinkin pidetään tavoiteltavina ja millaisia resursseja kasvattajilla on toteuttaa niitä. Näkökulman laajentaminen toimintakulttuuriin hyvinvoinnin keskeisenä tekijänä on siksi tarpeen. Kokonaisvaltainen hyvinvointikäsitys tunnustaa, että yksilön hyvinvointiin ja työskentely-ympäristöön vaikuttavat useat relationaaliset, sosiokulttuuriset ja poliittiset tekijät, joiden kaikkien tulisi olla yhdessä kasvattajan kanssa myös vastuussa hyvinvoinnista. Näin hyvinvoinnin tukemiseen tulisi liittää sekä psykologisia, filosofisia että eettisiä ulottuvuuksia (Cumming & Wong, 2019). Brunila (2014) on kiinnittänyt tutkimuksissaan erityistä huomiota yksilölähtöisten ja terapeuttien puhetapojen yleistymiseen hyvinvoinnin yhteydessä, jolloin sen suhde riippuvaisena ulkoisista,

Martikainen & Oikarinen.

esimerkiksi yhteiskunnallisista, konteksteista hämärtyy. Toimintaympäristö onkin syytä ottaa vakavasti huomioon sosioemotionaalista hyvinvointia tarkasteltaessa ja varottava rakenteellista vallankäyttöä kasvattajien ja lasten tunneilmaisuun liittyen: positiiviset tunteet eivät saa muuttua työn tai kasvatuksen imperatiiviksi. Lisäksi on tunnistettava positiivisen, voimavarakeskeisen lähestymistavan rajallisuus hyvinvoinnin kompleksisten ilmiöiden yhteydessä.

Tutkimuksemme tuo esiin positiiviseen psykologiaan ja organisaatioteorioihin perustuessaan vaihtoehdon vallalla olevaan sosioemotionaalisiin ongelmiin keskittyvään lähestymistapaan. Sen tarkoituksena ei ole kuitenkaan viestiä, että positiivisuuden myötä haastavat kasvatustilanteet vähenevät. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu kasvattajien lisääntyvä huoli sosioemotionaalisisista vaikeuksista varhaiskasvatuksessa (Koivula & Huttunen, 2018; Määttä ym., 2017). Laajenna ja rakenna -teorian mukaisesti ehdotamme, että positiivinen lähestymistapa lisää ajatus- ja toimintamallien sekä resurssien repertuaaria (Fredrickson, 1998; 2001; 2004; 2013). Kasvattajien tunnistama reaktiivisuuden ja samalla kuormittumisen väheneminen on merkittävä käytännön esimerkki ajatusmallin muutoksen myötä laajentuneesta toimintarepertuaarista. Vuorovaikutuksessa se muuntuu resurssiksi suhteessa vaikeiden sosioemotionaalisten hetkien kohtaamiseen ja samalla hyvän mielen vahvistamiseen kasvatustyössä.

### **Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökohdat**

Tutkimuksemme tuloksia arvioitaessa on huomioitava, että tavoitteena ei ollut luoda yleiskuvaa päiväkodin toimintakulttuurista. Tutkimus keskittyi nostamaan esiin hyvän mielen hetkiä ja tunnistamaan kuinka positiivisella vahvistamisella voidaan rakentaa sosioemotionaalista hyvinvointia ja sitä tukevaa toimintakulttuuria. Aineistonostot hyvinvoinnin tekijöistä toimivat tapausesimerkkeinä, mutta ovat luonteeltaan kuvailevia. Sen sijaan ehdotuksella yhteisen tunnistamisen ja dialogin tärkeydestä voidaan nähdä normatiivinen luonne. Tutkimustulokset voi nähdä teoreettisesti yleistettävänä muihin kasvatuskonteksteihin ja erityisesti toimintakulttuurin tietoinen tarkastelu kasvattajien käytännön kokemusten avulla operationalisoituna voi olla suositeltavaakin eri kasvatusympäristöissä. Aihepiiri vaatii kuitenkin lisää tutkimusta, jotta yleistettävyydestä saadaan lisää tietoa.

Tutkimukseen osallistuneet tiimit osallistuivat lämpimän vuorovaikutuksen koulutukseen, mikä varmasti vaikutti tutkimusaineistoon. On kuitenkin huomioitava, että tutkimukseen osallistui tiimejä, joissa sosioemotionaalisia haasteita koettiin merkittävästi. Haasteiden ja hyvinvoinnin esteiden, eli ns. negatiivisten tapausten (Silverman, 2013; Yin, 2011), ilmeneminen tutkimusprosessin aikana viittaa aineiston autenttisuuteen. Pyrkimys sosiaaliseen suotavuuteen ei ylittänyt haastavista ja vaikeista

Martikainen & Oikarinen.

asioista puhumista. Toisaalta negatiiviset tapaukset vähensivät tutkimuksen anekdotialismia (Silverman, 2013) ja suojasivat yksipuoliselta aineistolta. Negatiiviset tapaukset eivät kuitenkaan kumonnet tutkimuksessa esiin tulleita positiivisia kokemuksia, vaan tarjosivat kriittisiä näkökulmia positiiviseen lähestymistapaan, jotka on otettava huomioon jatkotutkimuksissa ja varhaiskasvatuksen kehittämisessä esimerkiksi tiimien valmiustaso huomioimalla.

Yhteistutkijuusmenetelmän reliabiliteettia voi arvioida aineistonkeruutilanteiden perusteella: aidot vuorovaikutustilanteet toivat esiin osallistujien asennoitumisen tutkimustilanteita ja käsiteltäviä teemoja kohtaan sekä helpottivat keskustelujen vakuuttavuuden ja keskusteltujen teemojen relevanssin arviointia. Näitä arvioitiin tutkijoiden keskinäisissä triangulaatiokeskusteluissa. Myös eri tutkimusmenetelmien (kyselyn ja yhteistutkijuustapaamisten) triangulaatio osoitti esiin nousseen tiedon samankaltaisuutta ja siten reliabiliteettia. Lisäksi yhteistutkijuus menetelmänä toi erityisesti vastaajavaliditeettia tutkimukseen, kun eri vaiheissa tehtyjä päätelmiä käsiteltiin yhteistutkijuustapaamisissa (Creswell & Miller, 2000).

Tutkimukseen sisältyi monia eettistä pohdintaa vaatineita seikkoja: tutkimukseen osallistujien työskentely lasten kanssa, lasten välillinen osallistuminen tutkimukseen, ja mahdollisen sensitiivisen tiedon ilmeneminen tutkimusaineistossa. Tutkimukselle haettiin yliopiston eettinen ennakoarviointi. Tutkimusluvat pyydettiin jokaisen osallistuvan tiimin organisaation esimieheltä. Kyselytutkimuksen osalta tiedonhankinnan menetelmä oli standardoitu ja tutkittavat suojattiin esimerkiksi tietosuojasetusten (GDPR) tarkalla seuraamisella, informoimalla osallistujia henkilötietojen suojaamisesta ja anonymisoimalla kyselyvastaukset.

## Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Acta Universitatis Tamperensis 2115. Tampereen yliopisto.
- Alter, P., Walker, J., & Landers, E. (2013). Teachers' perceptions of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education and Treatment of Children, 36*(4), 51–69.
- Aristoteles, V. (1989). *Nikomakhoksen etiikka* (S. Knuuttila, suom.). Gaudeamus.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal, 33*(3), 145–150. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0038-y>
- Bailey, C., & Madden, A. (2016). What makes work meaningful – or meaningless. *MIT Sloan Management Review, 57*(4), 53–61.

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

- Barry, M., Clarke, A., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education, 117*(5), 434–451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 251. Helsingin yliopisto.
- Brunila, K. (2014). Kaikilla hyvä mieli? Yhteiskunnallisten ongelmien henkilöityminen kasvatuksessa ja koulutuksessa. *Niin & näin: filosofinen aikakauslehti, 80*(1), 92–93.
- Buettner, C., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. (2016). Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development, 27*(7), 1018–1039. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Butler, A., & Monda-Amaya, L. (2016). Preservice Teachers' Perceptions of Challenging Behavior. *Teacher Education and Special Education, 39*(4), 276–292. <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
- Cameron, K. (2008). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cassidy, D., King, E., Wang, Y., Lower, J., & Kintner-Duffy, V. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: Teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care, 187*(11), 1666–1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>
- Chalofsky, N., & Cavallero, E. (2019). To have lived well: Well-being and meaningful work. Teoksessa R. Yeoman, C. Bailey, A. Madden & M. Thompson (Toim.), *The Oxford handbook of meaningful work* (s. 100–113). Oxford University Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Colman R., Hardy, S., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development, 15*(4), 421–437. <https://doi.org/10.1002/icd.469>
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice, 39*(3), 124–130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Cumming, T., Logan, H., & Wong, S. (2020). A critique of the discursive landscape: Challenging the invisibility of early childhood educators' well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood, 21*(2), 96–110. <https://doi.org/10.1177/1463949120928430>
- Cumming, T., & Wong, S. (2019). Towards a holistic conceptualisation of early childhood educators' work-related well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood, 20*(3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1463949118772573>
- de Schipper, E., Riksen-Walraven, J., Geurts, S., & Derksen, J. (2008). General mood of professional caregivers in child care centers and the quality of caregiver-child interactions. *Journal of Research in Personality, 42*(3), 515–526. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.07.009>
- De Stasio, S., Benevene, P., Pepe, A., Buonomo, I., Ragni, B., & Berenguer, C. (2020). The interplay of compassion, subjective happiness and proactive strategies on kindergarten teachers'

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

- work engagement and perceived working environment fit. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(6), 477–484. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134869>
- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fredrickson, B. (1998.) What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. (2001.) The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91(4), 330–335.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377.
- Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and build. Teoksessa P. Devine & A. Plant (Toim.), *Advances in experimental social psychology*, 47, (s. 1–53). Academic Press. Elsevier
- Garland, E., Fredrickson, B., Kring, A., Johnson, D., Meyer, P., & Penn, D. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 849–864. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.002>
- Giddens, A. (1984). *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia: Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä* (P. Andersson ja I. Heiskanen, suom.). Otava.
- Goetz, J., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Halbesleben, J. R., & Wheeler, A. R. (2015). To invest or not? The role of coworker support and trust in daily reciprocal gain spirals of helping behavior. *Journal of Management*, 41(6), 1628–650. <https://doi.org/10.1177/0149206312455246>
- Hall-Kenyon, K., Bullough, R., MacKay, K., & Marshall, E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423–438.  
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90023-X)
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. Sage.
- Heron, J., & Reason, P. (2006). The practice of co-operative inquiry: Research ‘with’ rather than ‘on’ people. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (Toim.), *Handbook of action research*, (s. 144–154). Sage.
- Hobfoll, S. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84 (1), 116–122.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x>
- Jennings, P. (2015). Early childhood teachers’ well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P., Jeon, L., & Roberts, A. (2020). Introduction to the special issue on early care and education professionals’ social and emotional well-being. *Early Education and Development*, 31(7), 933–939. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1809895>
- Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers’ stress: Indirect associations through emotion regulation. *Early Education and Development*, 31(7), 1031–1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Jeon, L., Buettner, C., & Snyder, A. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 225–235. <https://doi.org/10.1037/a0035720>
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. (2016). Child-care chaos and teachers’ responsiveness: The indirect associations through teachers’ emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83–96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Jones, C., Hadley, F., Waniganayake, M., & Johnstone, M. (2019). Find your tribe! Early childhood educators defining and identifying key factors that support their workplace wellbeing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(4), 326–338.  
<https://doi.org/10.1177/1836939119870906>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2019). *Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit* (Tiivistelmät 13:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
<https://karvi.fi/varhaiskasvatus/varhaiskasvatuksen-laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset/>
- Kardos, S., Johnson, S., Peske, H., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250–290. <https://doi.org/10.1177/00131610121969316>
- Karlsson, L. (2008). Lasten osallisuus - lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Teoksessa K. Hakala (Toim.), *Lapsiasiavaltuutettu: Lapsella on oikeus osallistua: Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008* (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä; No. 2008:20) (s. 70–76). Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Karlsson, L., Weckström, E., & Lastikka, A. L. (2018). Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

- (Toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen* (s. 94–119). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J., & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 26–46.
- Koivula, M., & Huttunen, K. (2018). Children's social-emotional development and its support: Guest editorial. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 177–183.
- Kurki, K., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2018). Exploring regulatory interactions among young children and their teachers: A focus on teachers' monitoring activities. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 310–337.
- 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, 50–62.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.002>
- Kurki, K., Järvenoja H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76, 76–88.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.002>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.988710>
- Logan, H., Cumming, T., & Wong, S. (2020). Sustaining the work-related wellbeing of early childhood educators: Perspectives from key stakeholders in early childhood organisations. *International Journal of Early Childhood*, 52(1), 95–113.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-020-00264-6>
- Lysova, E., Allan, B., Dik, B., Duffy, R., & Steger, M. (2019). Fostering meaningful work in organizations: A multi-level review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, 110 (Part B), 374–389. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.004>
- Martela, F., & Pessi, A. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in Psychology*, 9, 363–378.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings–PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/09575140802636290>
- Mikulincer, M., & R Shaver, P. (2020). Enhancing the “Broaden and build” cycle of attachment security in adulthood: From the laboratory to relational contexts and societal systems. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 2054.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17062054>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, V., & Laakso, M-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa – Tilannekartoitus* (Raportit ja selvitykset 2017:17). Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201712214837>

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love – Connected or Incompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.
- Nislin, M. (2016). *Nerve-wracking or rewarding? A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals*. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education Research Report 386. Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus.
- Pang, D., Frydenberg, E., Liang, R., Deans, J., & Liying, S. (2018). Improving coping skills and promoting social emotional competence in pre-schoolers: A pilot study of the COPE-R program. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 362–391.
- Peiró, J., Ayala, Y., Tordera, N., Lorente, L., & Rodríguez, I. (2014) Sustainable well-being at work: A review and reformulation. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 5–14.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Perhoniemi, R. & Hakanen, J. (2013) Työn imun ja ystävällisyyden siirtyminen työpareilla. *Psykologia*, 48 (02), 88–101.
- Pihlaja, P. (2003). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa: erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla*. Turun yliopiston julkaisusarja C, Scripta lingua Fennica edita osa 208. Turun yliopisto.
- Plutchik, R. (2000). *Emotions in the practice of psychotherapy: clinical implications of affect theories*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10366-000>.
- Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & DeCoster, J. (2016). Exploring teachers' depressive symptoms, interaction quality, and children's social-emotional development in head start. *Early Education and Development*, 27(5), 642–654. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1127088>
- Rosso, B., Dekas, K., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>
- Ryan, R., Huta, V., & Deci, E. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Schein, E. (1985). *Organisational culture and leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229–240. <https://doi.org/10.2307/2393715>

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>



- Schiffirin, H. (2014). Positive psychology and attachment: Positive affect as a mediator of developmental outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 23(6), 1062–1072. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9763-9>
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. painos). Sage.
- Steger, M. (2017). Creating meaning and purpose at work. Teoksessa L. Oades, M. Steger, A. Delle Fave & J. Passmore (Toim.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of positivity and strengths-based approaches at work* (s. 60–81). Wiley.
- Straume, L., & Vittersø, J. (2012). Happiness, inspiration and the fully functioning person: Separating hedonic and eudaimonic well-being in the workplace. *The Journal of Positive Psychology*, 7(5), 387–398. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.711348>
- Tugade, M., Fredrickson, B., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Viitala, R. (2014). *Jotenki häiriöksi - Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Jyväskylän yliopisto.
- Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128–143. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>
- Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (Toim.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s. 3–19). The Guilford Press.
- Westling, D. (2010). Teachers and challenging behavior knowledge: Views, and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48–63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>
- Whitaker, R., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 458–483.

Martikainen & Oikarinen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 147–181. <http://jecer.org/fi>

## LIITE 1 Yhteistutkijuryhmien tunnistamat sosioemotionaalisen hyvinvoinnin keskeisimmät tekijät

	<i>OMA ROOLI</i>	<i>SUHDE LAPSEEN</i>	<i>SUHDE TYÖYHTEISÖÖN/ TYÖHÖN</i>	<i>MUUT</i>
	1	2	3	4
A <i>Sosioemotionaalista hyvinvointia rakentavat toimintamallit</i>	- Aikuinen antaa aikaa kohtaamiselle ja on läsnä - Aikuisen heittäytyminen yhteiseen leikkiin ja hassutteluun	- Irti alituisesta tekemisestä olemiseen - Lapselle mahdollisuus vaikuttaa - Ei lähdetä mukaan lapsen tunteeseen - Ei kuormiteta lasta virheellä - Ei rajoiteta lasten leikkiä	- Tiimien itseohjautuvuus toimivien käytäntöjen suunnittelussa - Positiivinen palaute	- Vuorovaikutus vanhempien kanssa - Pienryhmät - Metsä oppimisympäristönä
B <i>Sosioemotionaalista hyvinvointia rakentavat ajatusmallit</i>	- Aikuisen roolin uudelleenajattelu: kontrolloinnista aktiivisuuteen ja ohjaamiseen - Jyrkkyydestä joustamiseen tilanteen lukemisen ja tulkitsemisen perusteella - Aikuinen toimii säätelyapuna - Aikuinen ei erotuomari, vaan tunteiden tiedustelija ja sanoittaja - Aikuinen toimii tarkkailemalla ja huomioimalla - Aikuinen on ”seikkailun mahdollistaja” - Aikuisen tehtävä auttaa lapsi vaikean tilanteen yli	- Kiukun takana on tarve, joka täytyy tunnistaa - Lapsi haluaa tehdä hyvin ja oikein - Lapsella oltava ensisijaisesti hyvä olo ja tunne tykäytyksi tulemisesta - Aikuinen ei ota lapsen tunteita henkilökohtaisesti	- Työtä voi kehittää, vaikkei se tulisikaan ”valmiiksi” - Oman työn ja vaikutusmahdollisuuksien rajojen tunnistaminen	

(Taulukko jatkuu seuraavalla sivulla)

	<i>OMA ROOLI</i>	<i>SUHDE LAPSEEN</i>	<i>SUHDE TYÖYHTEISÖÖN/ TYÖHÖN</i>	<i>MUUT</i>
	1	2	3	4
<i>C</i> <i>Rakentava tapa olla suhteessa</i>	- Aikuinen antaa aikaa luottamuksen rakentumiselle - Aikuinen auttaa lasta selviämään vaikeista tunteuksista omalla läsnäololla - Aikuinen tunnistaa valtansa suhteessa lapseen	- Tasapuolinen huomiointi - Lapsen kohtaaminen, läsnäolo - Kosketus - Vuorovaikutus keskittyy kysymiseen, sanoittamiseen ja selvittämiseen - Vuorovaikutuksessa ei tuomita, syyllistetä, määritellä lasta eikä puhuta lapsesta pahaa - Tykkäämisen osoittaminen lapselle	- Luottamus ja vapaus tehdä työtä tavallaan - Sallivuus kokeilla ja tehdä virheitä tiimissä - Puhumaan oppiminen ja avun pyytäminen tiimin kesken	- Vuorovaikutuksen positiivisuus ja lämpöisyys - Kannustaminen
<i>D</i> <i>Voimavarojen vahvistuminen</i>				
<i>Sosiaaliset voimavarat</i>		- Lasten sosiaalisten voimavarojen vahvistumisen seuraaminen	- Tiimin tuki - Positiivisuus - Keskinäinen huolenpito, lämpö, myötätunto - Reiluus - Yhteinen visio - Töissä saa olla ”kokonaisena”	- Vanhempien luottamus
<i>Psykologiset voimavarat</i>	- Aikuinen ei provosoidu lapsen tunteista		- Erilaisten osaamisten arvostus	
<i>Kognitiiviset voimavarat</i>		- Ongelmanratkaisu, uuden oppiminen - Ymmärrys lapsen eri puolista		
<i>E</i> <i>Parantunut terveys, hyvinvointi, Tyytyväisyys, selviytyminen</i>	- Parantunut selviytyminen haastavista tilanteista - Mahdollista säilyttää oma (tyyni, positiivinen) tunnetila - Positiivisen huomiointi vahvistaa positiivista	- Parantunut luottamus - Parantuneet kohtaamiset - Parantuneet suhteet lapsiin - ”Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin.”	- Parantunut tyytyväisyys työyhteisöön ja sen toimintaan	

Martikainen & Oikarinen.