

Varhaiskasvatuksen opettajien toteuttama positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa

PERMA-teorian pohjalta toteutettu haastattelututkimus

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma (KM) / Turun yliopisto

Pro gradu -tutkielma

Essi Laakkonen

22.5.2026

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Koulutusohjelma, oppiaine: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma (KM)

Tekijä: Essi Laakkonen

Otsikko: Varhaiskasvatuksen opettajien toteuttama positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa

Ohjaaja: professori Minna Hannula-Sormunen

Sivumäärä: 68 sivua

Päivämäärä: 22.5.2026

Tämän Pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa PERMA-teorian elementtien pohjalta. Martin Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-teorian elementtejä ovat myönteiset tunteet (positive emotions), sitoutuminen (engagement), ihmissuhteet (relationships), merkityksellisyys (meaning) ja saavuttaminen (accomplishment). Aineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa varhaiskasvatuksen opettajaa keväällä 2025. Tutkimushenkilöt valittiin tiettyjen kriteerien pohjalta. Haastateltavat opettajat työskentelivät varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä esiopetuksessa, kokivat toteuttavansa positiivista pedagogiikkaa työssään sekä olivat käyneet jonkin koulutuksen positiivisen pedagogiikan teemoista. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, mutta sisällönanalyysin tueksi laskettiin frekvenssejä siitä, kuinka usein ilmaisuja positiivisen pedagogiikan menetelmistä mainittiin haastatteluissa.

Tutkimustulosten mukaan lasten myönteisten tunteiden syntymistä tukivat opettajan positiivinen ja optimistinen asenne, turvallinen ja salliva oppimisympäristö sekä yhteiset hyvinvointia edistävät käytänteet esiopetusryhmässä. Lapsia sitoutettiin opetuksessa draaman, toiminnallisten työtapojen ja oppimista tukevien oppimisympäristöjen avulla. Leikissä lasten sitoutumista vahvistettiin aikuisen mukanaololla ja tarjoamalla leikkivälineitä. Vuorovaikutuksen osalta keskeisenä nähtiin lapsen ja aikuisen välinen myönteinen vuorovaikutus sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen panostamalla ryhmäytymiseen ja kaveritaitojen kehittämiseen. Lasten merkityksellisyyden kokemusta tuettiin osallistamalla lasta esimerkiksi yhteisessä päätöksenteossa, mutta myös lapsilähtöisen toiminnan ja luontevahvuuksien tunnistamisen ja nimeämisen avulla. Saavuttamisen kokemusta opettajat tukivat positiivisen palautteen, hyvän huomaamisen, haastavaan käytökseen puuttumisen sekä muiden ryhmän käytänteiden, kuten eriyttämisen avulla. Yleisesti haastatteluissa mainittiin samanlaisia teemoja, mutta konkreettiset toteuttamistavat vaihtelivat opettajien välillä. Frekvenssejä laskiessa havaittiin, että haastatteluissa korostuivat erityisesti kaveritaitojen tukemiseen ja osallisuuteen liittyvät ilmaisut, kun taas esimerkiksi optimistisen asenteen ja hyvinvointia tukevien käytänteiden ilmaisut jäivät vähäisiksi. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoa konkreettisista tavoista toteuttaa positiivista pedagogiikkaa. Aiheen tutkiminen on tärkeää, jotta voimme tukea lasten ja aikuisten hyvinvointia sekä opettaa hyvinvointitaitoja muun opetuksen ohessa.

Avainsanat: laadullinen tutkimus, PERMA-teoria, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, esiopetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Esiopetus Suomessa	7
2.1	Esiopetuksen tavoitteet ja tehtävät	7
2.2	Esiopetuksen pedagogiikka	7
3	Positiivisen pedagogiikan määrittely	8
3.1	Perusta positiivisen psykologian tieteessä	8
3.2	Positiivisen pedagogiikan keskeiset tavoitteet ja menetelmät	8
3.3	Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa	10
3.4	PERMA-teoria	11
4	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	15
5	Tutkimuksen toteuttaminen	16
5.1	Laadullinen tutkimus	16
5.2	Aineistonkeruu	16
5.3	Eettiset valinnat	18
5.4	Aineiston analyysi	18
6	Tulokset	25
6.1	Myönteiset tunteet	25
6.1.1	Opettajan positiivinen ja optimistinen asenne	25
6.1.2	Turvallinen ja salliva oppimisympäristö	26
6.1.3	Hyvinvointia tukevat menetelmät	27
6.2	Sitoutuminen	28
6.2.1	Draama opetusmenetelmänä	28
6.2.2	Toiminnalliset työtavat	29
6.2.3	Oppimista tukevat oppimisympäristöt	29
6.2.4	Leikin tukeminen	31
6.3	Ihmissuhteet	32
6.3.1	Myönteinen vuorovaikutus	32
6.3.2	Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen	34

6.4	Merkityksellisyys	36
6.4.1	Osallisuuden kokemuksen mahdollistaminen	36
6.4.2	Toiminnan järjestäminen lapsilähtöisesti	38
6.4.3	Autonomian kokemuksen tukeminen	39
6.4.4	Luontevahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen	41
6.5	Saavuttaminen	44
6.5.1	Positiivinen palaute	44
6.5.2	Hyvän huomaaminen	45
6.5.3	Haastavaan käytökseen puuttuminen	45
6.5.4	Onnistumisen kokemusten mahdollistaminen	46
7	Pohdinta	48
7.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	48
7.1.1	Myönteiset tunteet	48
7.1.2	Sitoutuminen	49
7.1.3	Ihmissuhteet	50
7.1.4	Merkityksellisyys	50
7.1.5	Saavuttaminen	51
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	53
7.3	Tutkimuksen merkitys	57
7.4	Jatkotutkimusideat	58
Lähteet		59
Liite 1. Suostumus osallistumisesta tieteelliseen tutkimukseen		63
Liite 2. Tietosuojailmoitus		64
Liite 3. Teemahaastattelurunko		66
Liite 4. Tekoälyn (Copilot ja ChatGPT) käyttö pro gradu -tutkimuksessa		68

1 Johdanto

Esiopetusikäisten lasten hyvinvoinnin on havaittu olevan kaksijakoista Suomessa (Vuorenmaa ym., 2025). Vuorenmaa tutkimusryhmineen (2025) toi esille, että lapset ulkoilevat ja liikkuvat paljon, mutta pitkä ruutuaika, kiusaaminen ja henkinen kaltoinkohtelu ovat myös valitettavan yleisiä. Lasta koskevissa asiakirjoissa lapsen hyvinvointi nousee esille keskeisenä arvona. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, s.12) mukaan esiopetuksessa pyritään vahvistamaan lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestään oppijana sekä järjestämään toimintaa lapsilähtöisesti. Lastenoikeuksien sopimuksessa (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991, 3 §) Suomi on sitoutunut muiden jäsenvaltioiden tavoin takaamaan lapsen hyvinvoinnille välttämättömän suojelun ja huolenpidon. Sopimukseen sisältyy esimerkiksi lapsen edun huomioiminen, suojelu syrjinnältä sekä oikeus elämään ja kehittymiseen (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991).

Leskisenojan (2017, s. 13) mukaan positiivisen pedagogiikan ydinajatuksena on tukea tieteellisesti perustelluilla menetelmillä oppijoiden hyvinvointia sekä luontevahvuuksia muun oppimisen ohessa. Leskisenoja (2019, s. 42) toteaa, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristö on loistava systemaattiselle hyvinvoinnin edistämiseksi, sillä mitä aikaisemmin hyvinvoinnin rakentaminen aloitetaan, sitä helpommin voidaan ehkäistä ongelmia ja puuttua niihin. Rannan ym. tutkimuksessa (2022) kuitenkin todetaan, että alalla pidempään työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat positiivista pedagogiikkaa johdonmukaisemmin kuin uransa alussa olevat opettajat. Tähän epäsuhtaan mahdollisena ratkaisuna Shoshani ja Slone (2017) havaitsivat interventiotutkimuksessaan, että opettajien kouluttaminen positiivisen psykologian perusteista ja materiaaleista oli positiivisesti yhteydessä esiopetusikäisten lasten subjektiivisen hyvinvointiin ja myönteiseen oppimiskäyttäytymiseen.

Rannan (2020) mukaan positiivista pedagogiikkaa sekä siihen pohjautuvia malleja on tutkittu kasvatuksen kentällä eri tavoin. Tunnettu malli on Seligmanin (2011) kehittämä PERMA-teoria, jonka mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä elementistä: myönteisistä tunteista (positive emotions), sitoutumisesta (engagement), ihmissuhteista (relationships), merkityksellisyydestä (meaning) sekä saavuttamisesta

(accomplishment). Leskisenoja (2016) on väitöskirjatutkimuksessaan kääntänyt elementit suomenkielisiksi termeiksi: myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen. Tässä tutkimuksessa elementeistä käytetään samoja käännöksiä kuin Leskisenojan (2016) väitöskirjatutkimuksessa.

Leskisenoja (2016) toteutti väitöskirjatutkimuksessaan PERMA-teorian elementtien pohjalta laatimiaan harjoituksia kuudesluokkalaisille ja havaitsi niiden olevan myönteisesti yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin. Positiivista pedagogiikkaa on tutkittu myös varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Rannan (2020) väitöskirjatutkimuksessa haastateltiin varhaiskasvatuksen opettajia positiivisen pedagogiikan sisällöistä. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan positiivinen pedagogiikka rakentuu monista eri palasista, kuten lapsilähtöisyydestä, lämpimästä vuorovaikutuksesta, läsnäolosta ja kuuntelusta sekä ymmärryksestä lasta kohtaan (Ranta, 2020). Myös Leskisenoja (2019, s. 47–60) haastatteli varhaiskasvatuksen opettajia positiivisen pedagogiikan myönteisistä seurauksista päiväkodin toimintaympäristössä. Ryhmän yhteishengen parantuminen, aikuisen ja lapsen välisen suhteen lähentyminen, kotien kanssa toteutettavan yhteistyön tiivistyminen sekä hyvinvoinnin kasvu koko työyhteisössä mainittiin haastatteluissa myönteisinä seurauksina (Leskisenoja, 2019, s. 47–60).

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkitaan, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa. Tutkimuksen viitekehyksenä toimii Seligmanin (2011) PERMA-teoria, jonka mukaan hyvinvointi rakentuu myönteisistä tunteista, sitoutumisesta, ihmissuhteista, merkityksellisyydestä sekä saavuttamisesta. Tutkimukseen osallistui kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa. Kaikki haastateltavat toimivat varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä esiopetuksessa sekä olivat perehtyneet positiivisen pedagogiikan teemoihin. Teemahaastattelurunko muodostettiin Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-teorian elementtien pohjalta. Tutkimuksen keskeisimpänä tavoitteena on lisätä tietoa konkreettisista tavoista toteuttaa positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Aiheen tutkiminen on tärkeää, jotta voimme tukea sekä lasten että aikuisten hyvinvointia varhaiskasvatuksessa ja opettaa lapsille hyvinvointitaitoja.

2 Esiopetus Suomessa

2.1 Esiopetuksen tavoitteet ja tehtävät

Perusopetuslain (628/1998, 26 a §) mukaan lapsella on velvollisuus osallistua vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet täyttävään toimintaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Perusopetuslakiin (628/1998, 2 §) on säädetty esiopetuksen keskeiseksi tavoitteeksi edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä jakaa hänelle elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Valtioneuvoston asetuksen (422/2012, 5 §) mukaan esiopetuksen tehtävänä on tukea lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja sekä tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten kautta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 14) tuodaan esille, että lapsen minäkäsitystä pyritään vahvistamaan arvostavan vuorovaikutuksen, kannustavan palautteen sekä moninaisten oppimiskokemusten kautta. Keskeisenä nähdään myös lapsen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen seuraaminen sekä tuen tarpeen havaitseminen, tuen tarjoaminen sekä vaikeuksien ehkäiseminen (Opetushallitus, 2014, s. 12).

2.2 Esiopetuksen pedagogiikka

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, s. 14) mukaan esiopetuksessa toteutetaan varhaiskasvatukseen soveltuvaa pedagogiikkaa. Toiminnallisten työtapojen, kuten pelien, leikkien sekä tutkimiseen ja ihmettelyyn kannustavan otteen avulla vahvistetaan lasten oppimismotivaatiota ja tarjotaan heille elämyksiä (Opetushallitus, 2014, s. 28). Opetuksen keskiössä ovat lasten mielenkiinnon kohteet ja myös huoltajat nähdään tärkeinä yhteistyökumppaneina toimintakokonaisuuksien suunnittelussa, toteuttamisessa sekä arvioinnissa (Opetushallitus, 2014, s. 14). Opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014, s. 15) on myös kirjattu keskeisinä toimintatapoina leikki sen eri muodoissa sekä mielikuvituksen käyttö. Keskeisinä toimintaperiaatteina nähdään uuden oppiminen sekä kokeilemisen ja innostumisen mahdollistaminen (Opetushallitus, 2014, s. 12).

3 Positiivisen pedagogiikan määrittely

3.1 Perusta positiivisen psykologian tieteessä

Positiivisen pedagogiikan perusta on positiivisen psykologian tieteessä, joka sai alkunsa nykyisessä muodossaan Martin Seligmanin työn tuloksena 2000-luvun vaihteessa (Leskisenoja, 2019, s. 17). Ensimmäisen kerran ”positiivinen psykologia” termiä kuitenkin käytti humanisti ja tarvehierarkian kehittäjä Abraham Maslow jo 1950-luvulla (Maslow, 1954, s. 23). Uusitalo (2023, s. 9) määrittelee positiivisen psykologian tieteenalana, joka tutkii ajattelun ja käyttäytymisen ilmiöitä. Hänen mukaansa sen perusajatuksena on keskittyä hyvään sekä löytää ihmisten vahvuuksia, joiden avulla sekä oma että yhteisöjen vointi paranee. Merkittävänä tutkimuskohteena on alusta alkaen ollut subjektiivinen hyvinvointi eli onnellisuus (Uusitalo, 2023, s. 9).

Positiivisen psykologian tavoitteena on yksilöiden ja yhteisöjen kukoistaminen (Leskisenoja, 2019, s.18). Kukoistamisella viitataan emotionaalisen, sosiaalisen ja psykologisen hyvinvoinnin korkeaan tasoon (Keys, 2007, s. 98). Positiivisen psykologian uranuurtajat Seligman ja Csíkszentmihályi (2000, s. 6) määrittelevät positiivisen psykologian luonnetta sekä subjektiivisella tasolla että yksilö- ja yhteisötasolla. Subjektiivisella tasolla positiivinen psykologia tarkastelee heidän mukaansa ihmiselle merkityksellisiä kokemuksia, kuten hyvinvointia, tyytyväisyyttä, optimismia ja onnellisuutta. Yksilötasolla keskitytään yksilön myönteisiin piirteisiin, kuten viisauteen ja kykyyn rakastaa sekä toimia ihmisten kanssa. Yhteisötasolla tarkastelun keskiössä ovat kansalaishyveet ja instituutiot, jolloin esimerkiksi altruismi ja suvaitsevaisuus nähdään piirteinä, jotka vievät ihmistä kohti parempaa kansalaisuutta (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, s. 6).

3.2 Positiivisen pedagogiikan keskeiset tavoitteet ja menetelmät

Kumpulaisen ym. (2014, s, 224–242) mukaan positiivisessa pedagogiikassa nähdään keskeisenä lapsia osallistava myönteinen toimintakulttuuri sekä vahvuusperustainen ajattelu. Leskisenoja (2017, s. 13) korostaa myös luonteenvahvuusien vahvistamista ja tukemista keskeisenä osana positiivista pedagogiikkaa. Avuksi luonteenvahvuusien tunnistamiseen Peterson ja Seligman (2004, s. 29–30) ovat kehittäneet VIA-

vahvuusmittarin, jossa 24 luonteenvahvuutta on luokiteltuna kuuden hyveen alle. Hyveet ovat viisaus, rohkeus, inhimillisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys (Peterson & Seligman, 2004, s. 29–30). Shoshani (2018) havaitsi tutkimuksessaan, että lasten älylliset ja vuorovaikutteiset vahvuudet olivat myönteisesti yhteydessä heidän emotionaaliseen hyvinvointiinsa. Tutkimuksessa esitetyn näkökulman mukaan myös lasten kohtuullisten vuorovaikutukseen liittyvien vahvuuksien havaittiin olevan negatiivisesti yhteydessä sosioemotionaalisten haasteiden esiintymisen kanssa (Shoshani, 2018).

Vahvuusperustaiseen ajatteluun kytkeytyvät positiivisessa pedagogiikassa vahvasti hyvän huomaaminen ja positiivinen palaute (Leskisenoja, 2019 s. 187). Leskisenojan (2019, s. 187) mukaan positiivisella palautteella tarkoitetaan lapsen myönteisen toiminnan sanallistamista. Myönteinen palaute herättää lapsessa myönteisiä tunteita, energisoi sekä suuntaa käytöstä (Leskisenoja, 2019, s. 187). Mai tutkimusryhmineen (2011) havaitsivat positiivisen palautteen olevan myös hyödyllistä. He osoittivat tutkimuksessaan, että pienten lasten aivot reagoivat positiiviseen palautteeseen enemmän kuin negatiiviseen, mikä näkyi sähköisen aktiivisuuden lisääntymisenä aivoissa (Mai., ym 2011). Tunstallin ja Gsippsin (1996) mukaan positiivista palautetta voi antaa kahden palautetyypin: hyväksyvän ja palkitsevan palautteen avulla. Hyväksyvä palaute on sekä arvioivaa että myönteistä ja usein oppiminen nähdään palkintona itsessään. Palkitsevaa palautetta annettiin, kun lapsi haluttiin palkita työstä tai käytöksestä. Tämä ilmeni usein lapsen hemmotteluna esimerkiksi tarrojen ja leimojen avulla (Tunstall & Gsipp, 1996).

Kunnioittava ja lämmin vuorovaikutus sekä myönteiset tunteet oppimisessa ovat myös keskeisiä periaatteita positiivisessa pedagogiikassa (Kumpulainen ym., 2014, 229–230). Myönteisten tunteiden, kuten toivon, kiitollisuuden, rakkauden ja innon on todettu olevan positiivisesti yhteydessä elämäntyytyväisyyden kanssa (Ruch ym., 2014). Myös myönteisiä tunteita herättävällä huumorilla havaittu olevan tärkeä rooli masennuksen, ahdistuksen ja stressin vähentämisessä (Abel, 2002; Neslek & Derks, 2001; Kuiper ym., 1993). Petersonin (2000) havaitsi tutkimusartikkelissaan optimistisuuden olevan myös myönteisesti yhteydessä fyysiseen terveyden ja asioiden saavuttamisen kanssa.

Lämpimän vuorovaikutuksen merkitys on noussut esille myös useissa tutkimuksissa (Ahonen 2015; Ranta, 2020). Ahonen (2015) tutki väitöskirjatutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutusta haastavissa kasvatustilanteissa. Tutkimuksen näkökulman mukaan opettajan lämmin vuorovaikutustapa, kuten myönteinen äänensävy ja ilmeet, rauhoittivat lasta. Etäisten vuorovaikutustapojen, kuten ristiriitaisen ja välttelevän vuorovaikutuksen taas havaittiin aiheuttavan ahdinkoa lapsille (Ahonen, 2015). Rannan (2020) tutkimuksessa opettajat näkivät vuorovaikutussuhteen rakentamisen edellytyksenä positiivisen pedagogiikan toteutumiselle. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 220) mukaan myös lasten keskinäinen ystävyys tukee onnistuneita ihmissuhteita ja sosiaalista hyvinvointia. Näin ollen on keskeistä, että lapsi saa pienestä pitäen altistua kokemuksille, jotka osoittavat, kuinka hyvältä toisen auttaminen tuntuu (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 222).

3.3 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Leskisenojan (2019, s. 43) mukaan positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa on pedagogista rakkautta, hyvän huomaamista sekä lapsen välittävää ja arvostavaa kohtaamista. Rannan (2020) väitöskirjatutkimuksessa haastateltiin varhaiskasvatuksen opettajia positiivisen pedagogiikan sisällöistä. Tutkimuksessa haastateltavien opettajien mukaan positiivinen pedagogiikka rakentui monista eri palasista, kuten lämpimästä vuorovaikutuksesta, läsnäolosta ja kuuntelusta sekä ymmärryksestä lasta kohtaan. Rannan (2020) haastateltavien opettajien mukaan myös lapsilähtöinen toiminta nähtiin merkittävänä, koska sen nähtiin lisäävän ymmärrystä lasta kohtaan sekä auttavan lapsen voimavarojen ja tuen tarpeiden tunnistamisessa. Turvallisen oppimisympäristön nähtiin rakentuvan lasten tarpeiden huomioimiselle, epäonnistumisten sallimiselle ja sosiaalisten suhteiden tukemiselle (Ranta, 2020).

Kyrönlampi ja Uitto (2022) tutkivat esiopetusryhmässä ryhmäkeskustelujen avulla osallisuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä. Tutkimuksen näkökulman mukaan päiväkodin työntekijöillä on myös keskeinen rooli siinä, miten he sallivat tilojen ja materiaalien hyödyntämisen leikeissä ja osallistuivatko he itse lasten leikkeihin sekä toimintoihin. Tutkijat havaitsivat, että lasten osallisuuden kokemuksen näkökulmasta

on merkittävää, että kasvattajat huomioivat lasten näkökulmat sekä mahdollisuudet osallistua esiopetuksen toimintojen ja ympäristöjen suunnitteluun. Osallisuuden kokemusta estivät tietyt toimintatavat ja säännöt, kuten majan purkaminen leikin jälkeen ja pedagogisen toiminnan näyttäytyminen pakollisena (Kyrönlampi & Uitto, 2022).

Pardonin ym. (2023) tutkimuksen mukaan luontevahvuuksien opettaminen on mahdollista jo varhaiskasvatuksessa. Heidän interventiotutkimuksessaan esiopetusikäisille lapsille opetettiin luontevahvuuksista ystävällisyyden ja myötätunnon taitoja tarinakirjan avulla, jossa lapset ratkoivat hahmojen kohtaamia haasteita. Intervention päätyttyä tutkijat havaitsivat kehitystä lasten prososiaalisessa ajattelussa, mikä näkyi konkreettisina tekoina muita lapsia kohtaan sekä välittämisenä ja myönteisten asioiden havaitsemisena toisissa (Pardon ym., 2023).

Leskisenojan (2019, s. 80) mukaan myönteisiä tunteita, kuten optimismia on mahdollista opettaa lapsille myönteisen ajattelun ja toiveikkaan puheen avulla. Steedin ja Durandin tutkimuksen (2012) mukaan myös opettajien kouluttamisen optimistisesta opettamisesta osana muuta koulutusta havaittiin vähentävän pienten lasten vakavia sosioemotionaalisia vaikeuksia lapsiryhmässä. Tutkimuksessa opettajia koulutettiin optimistisen opettamisen PBIS-sisällöistä (*positive behavioral interventions and supports*) että kognitiivis-käyttäytymisterapeuttisesta osuudesta, jossa tarkasteltiin opettajien itsepuhetta, tunteita ja asenteita työhönsä ja lasten haastavaan käytökseen liittyen. PBIS-sisällöt koostuivat lasten haastavan käytöksen ymmärtämisestä, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamisesta sekä perheiden osallistamisesta (Steed & Durand, 2012).

3.4 PERMA-teoria

Martin Seligmanin (2011, s.16) kehittämän PERMA-teorian mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä elementistä: myönteisistä tunteista (positive emotions), sitoutumisesta (engagement), ihmissuhteista (relationships), merkityksellisyydestä (meaning) sekä saavuttamisesta (accomplishment). Seligman on nimennyt hyvinvointiteoriansa PERMA-teoriaksi elementtien ensimmäisten kirjainten muodostaman akronyymin mukaisesti (Seligman, 2011, s. 16; Leskisenoja, 2017, s. 48). Seligmanin (2011, s. 16)

mukaan teorian kaikilla elementeillä on kolme samaa ominaisuutta: Kukin elementti edistää hyvinvointia. Ihmiset tavoittelevat elementtiä sen itseisarvon vuoksi, eivätkä saadaksesen muita elementtejä. Kukin elementti määritellään muista elementeistä riippumatta (Seligman, 2011, s.16). Seuraavissa kappaleissa syvennyttään tarkastelemaan PERMA-teorian elementtejä spesifimmin.

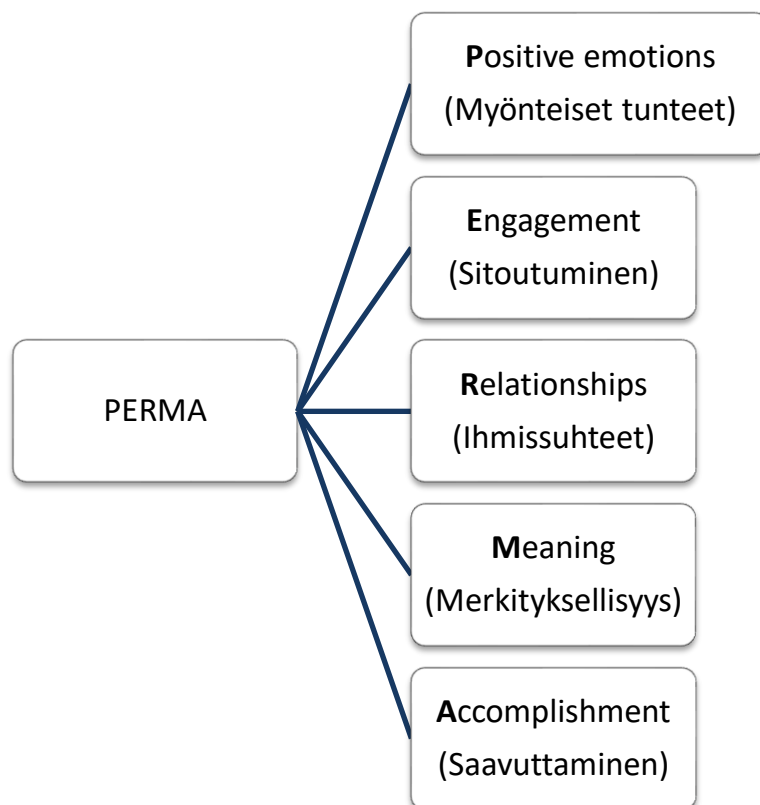
PERMA-teorian ensimmäinen elementti on myönteiset tunteet (positive emotions), jota Seligman (2011, s. 16) pitää koko teorian kulmakivenä. Onnellisuus ja elämään tyytyväisyys ovat tämän elementin subjektiivisia mittareita. (Seligman, 2011, s.16.) Myönteisillä tunteilla viitataan positiivisiin hedonistisiin tunteisiin, kuten iloon, rakkauteen ja tyytyväisyyteen (Seligman ym., 2009). Seligmanin (2002, s. 83) mukaan myönteiset tunteet voidaan jakaa tulevaisuutta koskeviin myönteisiin tunteisiin, kuten optimismi, toivo ja luottamus, jotka auttavat elämän ollessa haastavaa. Menneisyyttä koskevia myönteisiä tunteita taas ovat esimerkiksi tyytyväisyys ja ylpeys (Seligman, 2002, s. 62).

Teorian toinen elementti on sitoutuminen (engagement). Tällöin ajattelu ja tunteet usein häviävät, jolloin vasta jälkikäteen voidaan todeta, että tilanteesta nautittiin (Seligman, 2011, s. 17). Lapsen sitoutuminen näyttäytyy keskittymisenä, tarkkaavaisuutena ja omistautumisena toimintaan (Leskisenoja, 2019, s. 93). Seligmanin (2011, s. 17) mukaan sitoutumista arvioidaan aina subjektiivisella tasolla esimerkiksi pohtimalla, tuntuiko aika pysähtyvän tehtävää tehdessä. Sitoutumiseen liittyy vahvasti myös Flow-käsite (Leskisenoja, 2017, s. 231). Käsitteen luoja (Csikzentmihalyi, 1990, s. 4) mukaan Flow tarkoittaa vahvaa uppoutumisen tilaa toiminnassa. Flow-tilassa omat tunteet, toiveet ja ajattelu ovat ikään kuin harmoniassa keskenään (Csikzentmihalyi, 1990, s. 24). Brotheruksen (2004) tutkimuksessa todettiin, että toimintaan kytkeytyvä fantasia, liikunnallinen toiminta ja aikuisen osallisuus leikissä olivat myönteisesti yhteydessä lasten sitoutumisen tasoon. Karaoloksen (2022) tutkimuksessa havaittiin, että nukun kanssa opettaminen auttoi lapsia työskentelemään ryhmänä ja sitoutumaan annettuun tehtävään. Nukun myötä lapset saivat johtaa oppimiskokemusta turvallisessa ja leikkisässä ilmapiirissä (Karaolis, 2022).

Kolmas elementti teoriassa on ihmissuhteet (relationships). Seligmanin (2011, s. 20) mukaan muut ihmiset ovat hyvinvoinnin ja ilon tunteen kannalta merkittävä tekijä. Pardon ym. tutkimuksessa (2023) osoitettiin, että hyvän tekeminen muille on myös yhteydessä myönteisesti hyvinvointiin. Opettajan ja lapsen välinen myönteinen suhde on myös merkittävä, koska sillä on myönteinen yhteys lapsen oppimismotivaatioon ja on myönteisesti yhteydessä lapsen hyvinvointiin ja toimintaan sitoutumiseen (Pietarinen ym., 2014).

Neljäs elementti on merkityksellisyys (meaning). Seligmanin (2011, s. 17) mukaan merkityksellisyyden kokemuksella tarkoitetaan kuulumista johonkin itseä suurempaan sekä sen palvelemista. Seligman (2011, s. 17) tarkentaa, että merkityksellisyyden kokemuksella on sekä subjektiivinen että objektiivinen ulottuvuus. Subjektiivisen tilan osalta ihminen voi nähdä esimerkiksi jonkin keskustelun tai kokemuksen olevan merkityksellinen omassa elämässään siitä syntyneen myönteisen tunteen kautta. Puolueettoman ja objektiivisen näkökulman mukaan voimme myös nähdä toisen ihmisen saavutukset merkityksellisinä, vaikka ihminen itse ei olisi kokenut näin (Seligman, 2011, s. 17).

PERMA-teorian viimeinen elementti on saavuttaminen (accomplishment). Seligmanin (2011, s. 18) mukaan saavuttamisen kokemusta tavoitellaan usein sen itsensä vuoksi, vaikka se saattaisikin tuottaa myös positiivista tunnetta, ihmissuhteita sekä merkityksellisyyden kokemusta. Esimerkiksi pelatessaan jotakin peliä ihminen saattaa pyrkiä kehitykseen, myönteiseen tunnetilaan ja oppimiseen, jolloin häviäminen ei välttämättä haittaa, jos on yrittänyt parhaansa. Toisille taas voiton tavoittelu on tärkeämpää, jolloin merkityksen ja sitoutuminen tavoittelua ei nähdä tärkeänä (Seligman, 2011, s. 18). Kuvaan 1 on koottu PERMA-teorian osa-alueet ja havainnollistettu PERMA-sanana muodostumista ensimmäisten kirjainten akronyymin mukaisesti.



Kuva 1. PERMA-teorian osa-alueet

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaa Seligmanin (2011) kehittämä PERMA-teoria ja haastattelurunko on muodostettu PERMA-teorian elementtien pohjalta. Haastatteluissa varhaiskasvatuksen opettajilta kysytään, kuinka he tukevat kunkin elementin toteutumista esiopetuksen arjessa.

Pro gradu -tutkimuksen keskeinen tavoite on lisätä tietoa positiivisen pedagogiikan konkreettisista toteuttamistavoista. Aiempaan tutkimustietoon perehdyttäessä havaittiin, että positiivisesta pedagogiikasta ja PERMA-hyvinvointiteorian sovellutuksista esiopetuksessa on hyvin rajallisesti tutkittua tietoa. Tämä tutkimus tuo tietoa konkreettisista tavoista tukea lasten myönteisiä tunteita, sitoutumista, vuorovaikutusta sekä merkityksellisyyden ja saavuttamisen kokemusten syntymistä esiopetuksen arjessa. Tutkimuskysymys on seuraava:

1) Millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa PERMA-teorian elementtien pohjalta?

1.1 Millä tavoin opettajat kokevat tukevansa lasten myönteisten tunteiden syntymistä?

1.2 Millä tavoin opettajat kokevat sitouttavansa lapsia esiopetuksen toimintaan?

1.3 Millä tavoin opettajat kokevat edistävänsä myönteisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä lapsiryhmässä?

1.4 Millä tavoin opettajat kokevat edistävänsä merkityksellisyyden kokemuksen syntymisen lapsille?

1.5 Millä tavoin opettajat kokevat mahdollistavansa saavuttamisen kokemuksen syntymisen lapsille?

5 Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä ei ole tilastollinen yleistys vaan ilmiön tai tapahtuman kuvaaminen, tietyn toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisen tulkinnan antaminen jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Puusan ja Juutin (2020, s. 59) mukaan keskeinen ominaispiirre laadullisessa tutkimuksessa on sen perustuminen subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkastelemiseen. Tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen sekä kohteen tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 2012, s. 161). Laadullisen tutkimuksen menetelmillä voidaan erityisesti tutkia ilmiöitä, joiden perusta on tajunnassa, ihmisten vuorovaikutuksessa tai sitä jäsentävässä kielessä (Puusa & Juuti, 2020, s. 77). Puusan ja Juutin (2020, s. 78) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdetta luonnehditaan ennalta tuntemattomaksi, koska tutkimusasetelma on joustava eikä tutkija lähde testaamaan ennalta asetettuja hypoteeseja laadullisessa tutkimuksessa (Puusa & Juuti, 2020, s. 78).

5.2 Aineistonkeruu

Aineisto kerättiin keväällä 2025 esiopetuksessa toimivilta varhaiskasvatuksen opettajilta. Aineistonkeruu suoritettiin haastattelujen avulla. Haastattelun etuna on aineistonkeruumenetelmän joustavuus: kysymys voidaan tarvittaessa toistaa ja sanamuotoa voidaan selventää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Haastattelun päätavoitteena on saada mahdollisimman runsaasti tietoa tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Etuna on myös se, että haastatteluihin voidaan valita henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86). Haastattelun heikkouksina Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 86) mainitsevat haastatteluihin tarvittavan ajallisen resurssin sekä aineiston mahdollisen niukkuuden. Tutkimukseen osallistui kahdeksan henkilöä, jotka valittiin tiettyjen kriteerien pohjalta:

1. Tutkimushenkilöt toimivat varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä esiopetuksessa.

2. Tutkimushenkilöt olivat perehtyneet positiivisen pedagogiikan teemoihin jonkin koulutuksen avulla.
3. Tutkimushenkilöt kokivat toteuttavansa positiivista pedagogiikkaa omassa opetus- ja kasvatustyössään.

Haastattelurunko muodostettiin syksyllä 2024 Seligmanin (2011) kehittämien elementtien pohjalta. Haastattelumuodoksi valittiin teemahaastattelu, jotta kaikista PERMA-teorian elementeistä voitaisiin muodostaa selkeät ja johdonmukaiset tutkimuskysymykset sekä tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavien vastauksiin perustuen haastattelutilanteessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Tuomen & Sarajärven (2018, s. 88) mukaan teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa keskeistä edetä tiettyjen ennalta suunniteltujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa.

Aineistonkeruuta toteutettiin keväällä 2025 maalis-, huhti- ja toukokuussa kahdeksalta esiopetusryhmän opettajalta ympäri Suomea. Haastateltavia etsittiin monipuolisesti soittamalla päiväkotien johtajille, kyselemällä tutuilta kontakteja ja selailemalla positiivista pedagogiikkaa toteuttavien päiväkotien nettisivuja sekä sosiaalisen median tilejä. Usein esteeksi haastatteluun osallistumiseen osoittautui koulutuksen puute positiivisen pedagogiikan teemoista tai kiire. Tutkimukseen osallistui lopulta kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa.

Tutkimukseen osallistuvasta joukosta lähes 90 prosentilla oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja 10 prosentilla sosionomin tutkinto. Kaikilla haastateltavilla oli koulutusta positiivisen pedagogiikan teemoista, mutta kukaan ei maininnut omaavansa erityisesti PERMA-teoriaan keskittyvää koulutusta. Haastateltaville jaettiin tutkimuskutsu sekä tietosuojailmoitus. Haastattelukysymyksiä ei lähetetty haastateltaville ennen haastattelua. Haastattelut toteutettiin Zoom-palvelun välityksellä ja nauhoitettiin luvan kanssa. Haastattelujen kesto vaihteli 19 minuutista noin 45 minuuttiin. Haastattelujen mediaanikesto oli 27,5 minuuttia. Litterointi aloitettiin syksyllä 2025. Taulukkoon 1 on koottu haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien taustatiedot.

Taulukko 1. Haastateltavien varhaiskasvatuksen opettajien taustatiedot

Haastateltava	Työkokemus esiopetuksessa vuosina	Koulutus positiivisen pedagogiikan teemoista
H1	4 vuotta	Koulutuspäivä positiivisen pedagogiikan teemoista
H2	<10 vuotta	Kaksi koulutuspäivää positiivisen pedagogiikan teemoista
H3	35 vuotta	Huomaa hyvä -koulutus, verkkokoulutukset ja kirjallisuus
H4	7 vuotta	Kaupungin järjestämä koulutuspäivä, jossa teemana positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa
H5	20 vuotta	Ihmeelliset vuodet -koulutus
H6	<8 vuotta	Huomaa hyvä -koulutus sekä lyhyemmät webinaarikoulutukset teemasta
H7	8 vuotta	Useat työntäjän järjestämät koulutukset positiivisesta pedagogiikasta, oma perehtyminen aiheeseen
H8	9 vuotta	Tunnesäätelyn tuki varhaiskasvatuksessa -koulutus

5.3 Eettiset valinnat

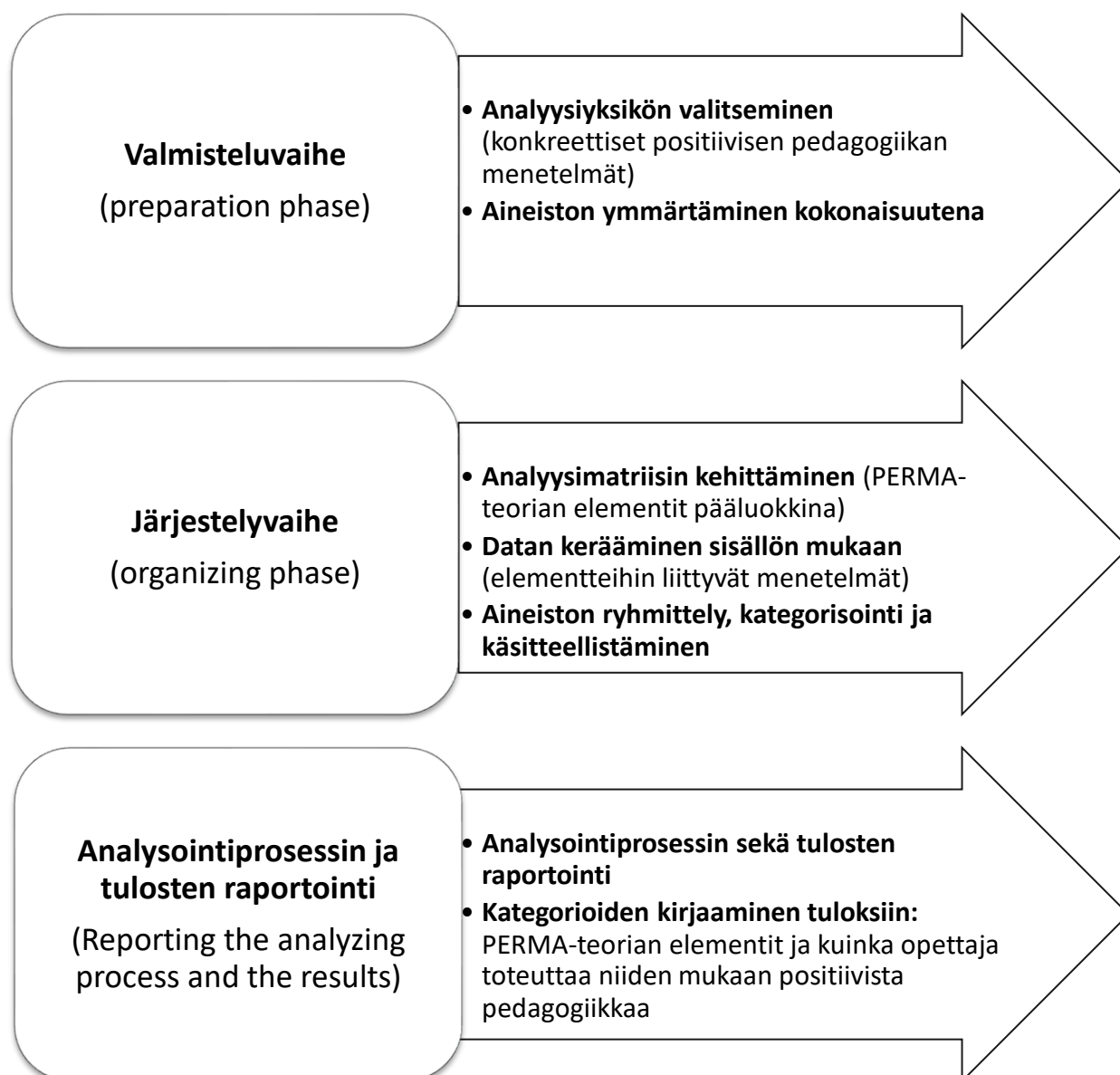
Tutkimuksessa tehtiin noudattaen tieteellistä ja eettistä toteutusta seuraamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2026). Haastateltaville kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Haastateltavat lähettivät sähköpostitse tai viestillä kuvan käsin allekirjoittamastaan suostumuslomakkeesta. Myös haastattelujen nauhoittamiseen kysyttiin lupa haastateltavilta. Haastateltaville toimitettiin tietosuojailmoitus sekä suostumuslomake etukäteen sähköpostitse. Tämän lisäksi aineisto anonymisoitiin, jolloin vastaajan henkilöllisyys ei ole päätettävissä. Oikeat nimet korvattiin koodeilla, kuten esimerkiksi H1. Haastattelut toteutettiin Zoomissa ja aineistoa säilytetään viisi vuotta Turun yliopiston tietoturvalisessa Seafire-pilvipalvelussa. Aineistoa myös käsiteltiin tietoturvalisesta koko tutkimusprosessin ajan.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on tulkita, kuvailla ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Puusa & Juuti, 2020, s. 145). Haastatteluaineisto analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Puusan (2020, s. 151) mukaan teorialähtöisessä

lähestymistavassa teorialla on ohjaava ja ensisijainen rooli aineiston käsittelyssä. Sen lähtökohtana on luokitella aineisto aikaisemman käsitejärjestelmän, kuten teorian tai mallin mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 127–128). Tässä tutkimuksessa tutkimusta ohjaavana teoriana toimi Martin Seligmanin (2011) kehittämä PERMA-teoria ja sen osa-alueet: myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 117) mukaan sisällönanalyysin avulla aineistoa, kuten haastattelua kirjallisessa muodossa, voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Menetelmän tarkoituksena on muodostaa ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.117). Puusan (2020, s. 151) mukaan laadullista aineistoa kertyy usein hyvin runsaasti. Myös tässä tutkimuksessa kahdeksan haastattelun jälkeen aineistoa oli kertynyt noin kolme tuntia ja 57 minuuttia. Aineisto litterointiin Turun yliopiston UTU Transcribe -litteroijan avulla. Kuva 2 havainnollistaa teorialähtöisen eli deduktiivisen sisällönanalyysin vaiheita Elon ja Kyngäksen (2008, s. 110) mallin mukaisesti. Alkuperäisessä mallissa kuvataan sekä induktiivinen että deduktiivinen lähestymistapa, mutta tässä tutkimuksessa malliin kirjattiin vain deduktiivisen lähestymistavan kokonaisuus. Mallin käsitteet suomennettiin ja niistä rakennettiin tiivis malli kuvaamaan tämän pro gradu -tutkimuksen teorialähtöistä sisällönanalyysiä.



Kuva 2. Deduktiivisen sisällönanalyysin vaiheet.

Elon ja Kyngäksen (2008, s. 110) mallin mukaan teorialähtöisen eli deduktiivisen sisällönanalyysin valmisteluvaihe (preparation phase) aloitettiin valitsemalla analyysiyksikkö. Ennen valintaa on keskeistä päättää, mitä analysoidaan sekä millaisella tarkkuudella (Cavanagh 1997). Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien käyttämiä positiivisen pedagogiikan konkreettisia menetelmiä, joten niistä muodostettiin analyysiyksiköt. Puusan ja Juutin (2020, s. 151) ohjeistuksen mukaan aluksi perehdyttiin aineistoon ja sitä luettiin useaan kertaan sekä kokonaisuutena että erikseen ja vasta sen jälkeen aloitettiin aineiston yksityiskohtaisempi tarkastelu sekä opettajien käyttämien menetelmien etsiminen.

Elon ja Kyngäksen (2008, s. 110–111) mukaan seuraavaksi järjestelyvaiheeseen (organizing phase) siirryttäessä kehitettiin analyysimatriisi, joka määrittää sen, miten analyysiä luokitellaan. Tässä tapauksessa analyysimatriisi muodostui yksinkertaisesti PERMA-teorian osa-alueista: myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen. Puusan (2020, 152) mukaan yksinkertainen tapa hahmottaa aineistoa on koodata se. Aineistoon perehtymisen jälkeen positiivisen pedagogiikan menetelmiä värikoodattiin aineistosta. Väriin määritti se, mihin PERMA-teorian osa-alueeseen kyseinen menetelmä sopi parhaiten. PERMA-teorian elementtien laajuus toi haastetta värikoodaukselle. Näin ollen aineiston seassa oli vastauksia, jotka olisivat sopineet useamman PERMA-teorian elementin alle. Esimerkiksi alla oleva vastaus liittyi lasta sitouttavaan menetelmään draamaan, mutta sillä myös tuettiin myös ryhmän lasten keskinäistä vuorovaikutusta.

No ollaan paljon puhuttu lasten kanssa niistä [kaverisuhteista] ja sitten ollaan tehty näytelmiä niistä. Sitten on myös tehty niitä, että aikuiset on näytellyt jonkun tilanteen. Sitten lapset on ihan nauravat ja ettei, että ei tälleen nyt kuuluu tehdä. Ja no miten sitten kuuluu. Ja sitten he joku itse näyttelee se tilanteen uudestaan. Tai sitten me aikuiset ollaan näytetty se, niin kuin he on kertonut sitten. H1

Sisällönanalyysiä tehdessä värikoodattuja alkuperäisilmauksia redusoiitiin eli pelkistettiin. Pelkistämällä viitataan siihen, että ilmauksista karsitaan kaikki tutkimukselle epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Tässä tapauksessa ilmauksesta karsittiin paljon pois ja jäljelle jäi vain opettajan käyttämä positiivisen pedagogiikan menetelmä tai toimintatapa lyhyesti kuvattuna.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
H3 " Että jos sä epäonnistut, niin ei se maailma siihen lopu. -- Että tavallaan kasvattaa lasta siihen, että ei se olla liian itsekriittinen."	Virheiden salliminen esiopetuksessa

Seuraavaksi Elon ja Kyngäksen (2008, s. 110–111) mallin mukaan pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin ja kategorisoitiin. Aineiston ryhmittelyssä eli klusterisoinnissa värikoodatut ilmaukset käytiin tarkasti läpi ja aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Tuomen ja

Sarajärven (2018, s.124) ohjeen mukaisesti samaa ilmiötä eli PERMA-teorian elementtejä kuvaavat käsitteet ryhmiteltiin ja yhdisteltiin eri luokiksi, joista muodostettiin vielä alaluokat. Esimerkiksi elementin *myönteiset tunteet* alle muodostui yhdeksi pääluokaksi *turvallinen ja salliva oppimisympäristö*. Tämän alle alaluokiksi syntyivät: turvallinen ympäristö, yrittämistä arvostava toimintakulttuuri, epäonnistumisia salliva ilmapiiri ja edistymisen osoittaminen.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston ryhmittelystä ja alaluokkien muodostamisesta.

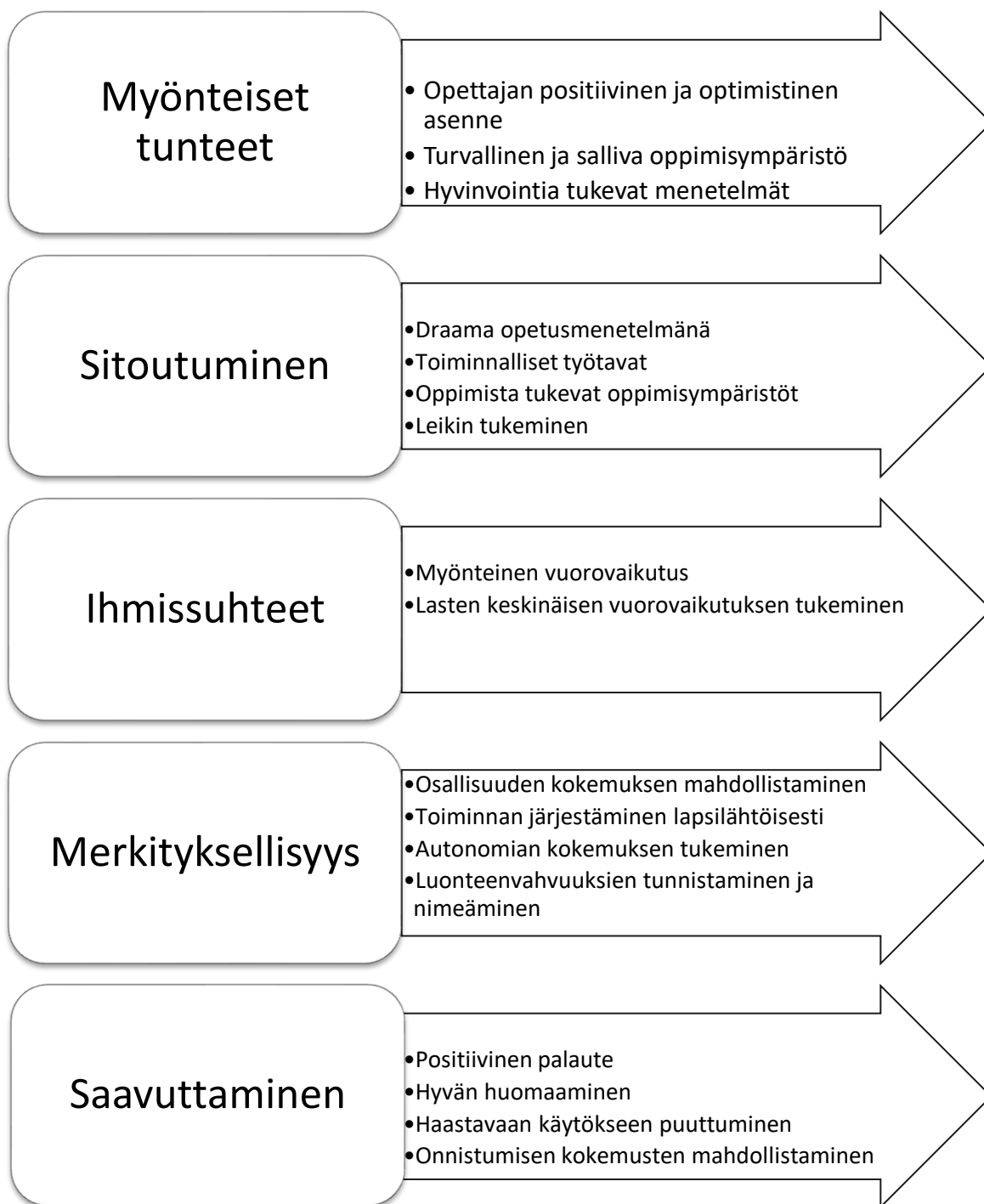
Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Virheiden salliminen esiopetuksessa	Epäonnistumisia salliva ilmapiiri

Tämän jälkeen luokittelua jatkettiin siten, että alaluokkia yhdistelemällä muodostettiin yläluokkia ja yläluokkia yhdistelemällä muodostettiin pääluokkia, jotka nimettiin aineistosta esiin nousseiden kuvaavien aiheiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Seuraavaksi Elon ja Kyngäksen (2008, s. 110–111) mallin mukaisesti toteutettiin abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 125) mukaan käsitteellistämällä tarkoitetaan tutkimuksen kannalta keskeisen tiedon sekä valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Epäonnistumisia salliva ilmapiiri	Psykykinen oppimisympäristö	Turvallinen ja salliva oppimisympäristö

Elon ja Kyngäksen (2008, s. 110) mukaan viimeinen vaihe on analysointiprosessin ja tulosten raportointi (reporting the analyzing process and the results). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi *myönteiset tunteet* elementin alle muodostui konkreettisiksi menetelmiksi opettajan positiivinen ja optimistinen asenne, turvallinen ja salliva oppimisympäristö sekä hyvinvointia tukevat menetelmät. Kuva 3 havainnollistaa konkreettisia menetelmiä PERMA-teorian (Seligman, 2011) eri elementeissä.



Kuva 3. PERMA-teorian elementtien mukaan muodostetut pääluokat

Puusan (2020, s. 152) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä voi olla myös täysin perusteltua hyödyntää määrällistä analyysiä. Kun aineistosta lasketaan erilaisia asioita, kuten sanojen tai koodien esiintyvyyttä, puhutaan kvalifioimisesta (Puusa, 2020, s. 152). Tässä tutkimuksessa aineistosta laskettiin, kuinka usein

opettajien mainitsevat menetelmät nousivat esiin aineistossa. Näin ollen saatiin tietoa ja täsmennystä siitä, kuinka yleisiä menetelmät olivat opettajien keskuudessa.

Taulukko 5. Esimerkki ilmausten määrän laskemisesta.

Alaluokka	Yläluokka
Turvallisen ympäristön luominen (2) Yrittämistä arvostava toimintakulttuuri (5) Epäonnistumisia salliva ilmapiiri (5) Edistymisen osoittaminen	Psyykinen oppimisympäristö (13)

6 Tulokset

6.1 Myönteiset tunteet

6.1.1 Opettajan positiivinen ja optimistinen asenne

Haastatteluissa nousi esiin opettajan omien myönteisten tunteiden sekä positiivisen ja optimistisen asenteen merkitys lasten myönteisten tunteiden tukemisessa. Puolet haastateltavista toivat esiin heidän omien myönteisten tunteidensa merkityksen lapsiryhmän myönteisten tunteiden edistämisessä. Keskeisenä nähtiin omien myönteisten tunteiden, kuten innostumisen ja ilon näyttäminen esiopetuksen arjessa, positiivisen ilmapiirin luominen sekä myönteinen suhtautuminen toisiin ihmisiin.

No ehkä kaikkein tärkeintä on aina se, että aikuinen on itse semmoisella myönteisellä fiiliksellä. H2

Miten puhun lapsille, miten puhun työkavereille, niin se on myöskin sitä myönteisen ilmapiirin luomista. [...] oma äänensävy, että miten sitä käyttää siinä. H5

Haastateltavista kaksi myös korostivat opettajan asenteen merkitystä työssä. Toinen haastateltavista (H3) kertoi, että opettajan asennoituminen työtään kohtaan näkyy heti tämän astuessa huoneeseen. Toinen opettajista (H1) taas toi esille optimistisen ajattelun merkityksellisyyden.

Semmonen yleinen asenne ehkä just siihen sekä työssä että muutenkin elämässä semmonen, että kaikki järjestyy, kaikki hoituu ja yritetään parhaamme. H1

No mun mielestä aikuisten se oma asenne jo ihan työtä kohtaan, ja sehän tulee jo esille siinä, kun sä astut siihen huoneeseen. H3

Taulukossa 6 on kuvattuna myönteisen ja optimistisen asenteen ala- ja yläluokat. Lisäksi taulukkoon on laskettu esiintyneiden ilmausten määrä. Myönteisestä ja optimistisesta asenteesta muodostui neljä alaluokkaa ja kaksi yläluokkaa.

Taulukko 6. Myönteisen ja optimistisen asenteen alaluokat ja yläluokat sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Opettajan positiiviset tunteet lapsiryhmässä (4) Positiivinen suhtautuminen toisiin Positiivisen ilmapiirin luominen lapsiryhmään (2)	Positiiviset tunteet (7)
Asenteen merkitys (2)	Optimistinen asenne (2)

6.1.2 Turvallinen ja salliva oppimisympäristö

Turvallisen ja sallivan oppimisympäristön luominen oli kaikkien haastateltavien opettajien mukaan keskeistä lasten hyvinvoinnin edistämiseksi (ks. myös Ranta, 2020; Leskisenoja, 2017). Kahden opettajan näkemyksen mukaan turvallisessa ympäristössä lapsen oli helpompi ilmaista omia tunteitaan. Kaikki opettajat näkivät myös virheitä sallivan toimintakulttuurin keskeisenä. Virheitä sallivassa oppimisympäristössä keskeisenä nähtiin lapsen yrittämisen arvostaminen, tuen tarjoaminen, edistymisen sanoittaminen sekä lapsen rohkaiseminen uuteen yritykseen.

Se lähtee kaikki ehkä siitä semmosesta niinku turvallisuudesta, että sitten kun he niinku kokee, että heillä on niinku turvallista niinku olla, niin sitten ne kaikki tunteet pääsee niinku paremmin niinku esiin. H2

Niin kuin just sitä, että kaikki harjoittelee jotakin asiaa ja se ei haittaa, että epäonnistuu. Se on ihan sallittua. H8

Kannustan häntä ensisijaisesti jatkamaan ja kokeilemaan uudestaan ja tuen häntä siinä sitten tarpeen mukaan. H7

Taulukossa 7 on kuvattuna turvallisen ja sallivan oppimisympäristön ala- ja yläluokat. Taulukkoon on myös laskettu esiintyneiden ilmausten määrä. Turvallisesta ja sallivasta oppimisympäristöstä muodostui neljä alaluokkaa ja yksi yläluokka.

Taulukko 7. Turvallisen ja sallivan oppimisympäristön alaluokat ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Turvallisen ympäristön luominen (2) Yrittämistä arvostava toimintakulttuuri (5) Epäonnistumisia salliva ilmapiiri (5) Edistymisen osoittaminen	Psyykkinen oppimisympäristö (13)

6.1.3 Hyvinvointia tukevat menetelmät

Opettajista kolme toivat haastatteluissaan esille erilaisia konkreettisia menetelmiä lasten myönteisten tunteiden tukemiseen. Heistä kaikki näkivät huumorin keskeisenä osana esiopetuksen arkea. Hyvinvointia edistäviä käytänteitä olivat erään haastateltavan opettajan (H3) mukaan iloa tuottavat laulut, lorut ja leikit sekä yhteiset kuulumisten vaihtamiseen tarkoitettut keskustelutuokiot lasten kanssa. Eräs opettaja (H4) kertoi hyödyntävänsä myös lasten käytöksenhallinnassa positiivista menetelmää. Haastateltava (H7) taas toi esille opettajan keskeisen roolin lapsen tunteiden, kuten ilon sanoittamisessa yhdessä lapsen kanssa.

Mä laulatan lapsia paljon, ja ne oppii laulujen kautta myös sitä iloa, ja me lorutellaan paljon. H3

Meillä on sitten käytöksen hallintaan tämmöinen liikennevalojuttu, missä on vihreä, keltainen ja punainen. [...] Että pyritään lähteä siihen käytöksen hallintaan positiivisen kautta. H4

[...] huumoria pidän hyvin tärkeänä työkaluna kaikkien lasten kanssa, niin jotenkin sen läsnä pitäminen arjessa ihan hetkessä kuin hetkessä. H7

Taulukossa 8 on tuotu esille hyvinvointia tukevien käytänteiden alaluokat ja yläluokka sekä ilmausten määrä. Alaluokkia muodostui viisi ja yläluokkia yksi.

Taulukko 8. Hyvinvointia tukevien käytänteiden alaluokat ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Laulut, lorut ja sadut ilon edistäjinä Keskustelutuokiot Käytöksen hallinta myönteisin menetelmin Huumori (3) Ilon tunteesta keskustelu lapsen kanssa	Hyvinvointia edistävät käytänteet (7)

6.2 Sitoutuminen

6.2.1 Draama opetusmenetelmänä

Opettajista kuusi nostivat esille draaman käytön esiopetusikäisiä lapsia sitouttavana opetusmenetelmänä. Opettajat mainitsivat erilaisia draamaa sisältäviä opetusmenetelmiä, kuten draamaa sisältävät projektit, käsinukkejen hyödyntämisen opetuksessa, tarinalliset opetusmenetelmät sekä näytelmät ja pöytäteatterin osana opetusta. Haastateltavat opettajat hyödynsivät draamaa opetusmenetelmänä esimerkiksi tunne- ja kaveritaitojen, hyveiden, kirjainten, leikki- ja turvataitojen, matematiikan ja kuukausien opettamisessa.

Me oltiin metsäretkellä ja yhtäkkiä sieltä ilmestyikin muna. Ja sitten me tuotiin se muna tänne päiväkotiin ja ihmeteltiin ja me oltiin just tutkittu lintuja, niin lapset olivat aivan varmaa, että se on linnunmuna, mutta sitten sieltä syntyikin lohikäärmeen poikanen [...]. H1

Joo, että hiiri opettaa kirjaimia. Lintu opettaa matikkaa, sellainen pikku pöllölintu. Nämä aina keksii niille nimet sitten joka vuosi. H3

Haastateltavista opettajista kolme myös kertoivat hyödyntävänsä draamaa siten, että se osallistaa lapsia. Lapset esimerkiksi pääsivät ratkomaan käsinuken esittämiä ongelmia ja vastailemaan tämän esittämiin kysymyksiin sekä kertomaan näytelmässä, mikä on väärin ja oikein.

[...] sitten lapset saa aina ratkaista näitä tällaisia ongelmia, mitä näillä eläinhahmoilla on siinä draamassa. H4

Kyllä se on ollut semmoista, että sitten se on stopattu aina jossain kohtaa se. Ja no hei, mitä mieltä te tässä nyt olette? [...] Enemmän semmoista osallistavaa. H1

Taulukossa 9 on kuvattuna draama opetusmenetelmänä ilmausten alaluokat ja yläluokka. Lisäksi taulukkoon on laskettu esiintyneiden ilmausten määrä. Draamasta opetusmenetelmänä muodostui neljä alaluokkaa ja yksi yläluokka.

Taulukko 9. Draama opetusmenetelmänä ilmausten alaluokat ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Draamaa sisältävä projekti Käsinuket osana opetusta (6) Näytelmät ja pöytäteatteri Tarinallisuus (7)	Draamaa sisältävä opetusmenetelmä (15)

6.2.2 Toiminnalliset työtavat

Kaikki opettajat kertoivat hyödyntävänsä lapsia osallistavia toiminnallisia työtapoja esiopetuksessa. Opettajien näkemysten mukaan keskeistä oli mahdollistaa lapsille itsetekeminen ja kokeileminen sekä liikkuminen ja toiminnallisuus opeteltaessa uusia asioita. Toiminnallisina työtapoina esiin nousivat haastatteluissa esimerkiksi toimintaradat, pelit ja leikit, sekä paikallaanolon ja liikkumisen vuorottelun. Opettajista viisi pitivät myös toimintatapojen vaihtelua tärkeänä esiopetuksen arjessa.

[...] pyrkii suunnittelemaan ne harjoitukset aina niin, että siinä on jotain tämmöistä oikein karkeamotorista liikuttavaa tehtävää. Ja sitten on joku semmoinen pelillinen, leikillinen osuus siinä. H6

[...] niin sitten sen ympärille tehdään jotakin toiminnallista temppurataa tai jotakin. H8

Taulukossa 10 on esitelty toiminnallisten työtapojen alaluokat ja yläluokka sekä laskettu ilmausten määrä. Toiminnallisista työtavoista muodostui kaksi alaluokkaa ja yksi yläluokka.

Taulukko 10. Toiminnallisten työtapojen alaluokat ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Toiminnallisuus (10) Vaihteleva toiminta (6)	Toiminnalliset ja vaihtelevat työtavat (16)

6.2.3 Oppimista tukevat oppimisympäristöt

Oppimisympäristön keskeinen rooli lasten sitouttamisessa toimintaan nousi esille seitsemässä haastattelussa. Haastateltavista opettajista kolme nostivat esille

oppimista tukevat fyysiset oppimisympäristöt. Näitä olivat sisätilojen lisäksi luonto, liikuntatilat ja metsä.

Me ollaan metsässä monta kertaa viikossa. Ja se antaa tuohon motivaatioon paljon, kun siellä on kaikki fyysisemmät oppijat on siellä tosi kotona. H4

Ja sitten se, että just ollaan, että me ollaan myös niin kuin liikunnassa niin kuin harjoiteltu paljon matikkaa samoin kuin sitten niin kuin metsässä. H2

Haastateltavista neljä toivat esille oppimista tukevia ratkaisuja oppimisympäristössä. Näitä olivat esimerkiksi ajastimen käyttö toiminnassa, toiminnan tauottaminen, kuvatuon käyttäminen, päiväohjelman piirtäminen lapsille sekä keskittymistä tukevat välineet. Keskittymistä tukevana menetelmänä eräs opettaja (H7) mainitsi sinitarran, jota painelemalla lapsen oli helpompi keskittyä. Opettajista kaksi painottivat yksilöllisen ratkaisun löytämistä kullekin lapselle keskittymistä tukemaan.

Tämmöiset erilaiset tavat tauottaa sitä tehtävää ja paljon pikapiirretään, että he tietää, että mitä nyt tehdään ja mitä tämän jälkeen. Että he on helpompi sitoutua siihen tehtävään, kun he tietää, että kuinka kauan se suunnilleen kestää ja mitä kaikki työvaiheet tässä on ennen kuin siirrytään eteenpäin. H6

No, ensinnäkin aina tehtäviin lähdetään sellaisen yhteisen kuvaohjauksen kautta, missä käydään läpi, että mikä ryhmä, nämä lapset on jaettu pienryhmiin ja kuvilla käydään läpi, että kuka tekee mitä ensin ja mitä tehdään sitten. H8

Taulukkoon 11 seuraavalle sivulle on kuvattu oppimista tukevien oppimisympäristöjen alaluokat ja yläluokka sekä laskettu ilmausten määrä. Oppimista tukevista oppimisympäristöistä muodostui yhdeksän alaluokkaa ja kaksi yläluokkaa.

Taulukko 11. Oppimista tukevien oppimisympäristöjen ala- ja yläluokat sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Luonto oppimisympäristönä Metsä oppimisympäristönä (3) Sekä sisä- että ulkotilat oppimisympäristöinä	Fyysinen oppimisympäristö (5)
Ajastimen käyttö toiminnassa (2) Tauottaminen (2) Oppimista tukevat yksilölliset ratkaisut (2) Kuvatuen käyttäminen (6) Päivöohjelman piirtäminen (2) Eriyttäminen Keskittymistä tukevat välineet	Oppimista tukevat ratkaisut (16)

6.2.4 Leikin tukeminen

Lasten sitoutumista leikkiin tuki kaikkien haastateltavien opettajien mukaan aikuisen tuki ja osallisuus leikissä (ks. myös Brotherus, 2004). Erään haastateltavan (H1) mukaan keskeistä oli opettajan sensitiivisyys siitä, milloin oma osallisuus leikkiin oli tarpeellista ja mielekästä lapsille. Osallistuessaan leikkeihin opettajat tukivat lapsia esimerkiksi leikin ideoinnissa sekä vuorovaikutuksessa leikin aikana. Haastateltavista kaksi myös nostivat esille leikinvalinnassa helpottavan leikinvalintataulun.

No, toisiaan auttaa se, että aikuinen on mukana siinä leikissä. Se yleensä vangitsee lapset siihen leikkipaikalle, että siinä aikuinen on innostuneesti mukana siinä leikissä. H8

[...] hei, tulkaas mun kanssa tekemään ruokaa täällä. Kuka silppuu porkkanat ja kuka petaa sängyt? Ja siis sillä tavalla, että sä ilmeikkäästi saat sen porukan siihen. Ja sitten meillä tehtiin sinne kotia sinne metsään ja jokaisella oli ne omat hommat. H3

Leikkivälineiden tarjoaminen mainittiin myös yhtenä leikkiin sitouttavana tekijänä kolmessa haastattelussa. Erään haastateltavan opettajan (H6) mukaan leikkiä oli mahdollista kasvattaa tarvittavia materiaaleja ja välineitä tarjoamalla. Toisen opettajan (H7) näkemyksen mukaan myös ympäristön muokkaamisella ja leikkiryhmien muodostamisella voitiin tukea leikkiin sitoutumista (ks. myös Kyrönlampi & Uitto, 2022).

Sä käyt siinä seuraajalle sitä leikkiä ja nimenomaan jos huomaa, että se lähtee hajoilemaan, niin sä käyt ehkä tuomassa sinne jotain lisää. H7

Tai nyt kun se on kuitenkin eskareista, niin sitten monesti voi olla sillä, että heille siinä leikissä syntyy esimerkiksi tarpeita, että hei, me tarvitaan vielä diskovalo tai joku, että auttaa lapsia kasvattaa sitä leikkiä vielä vähän suuremmaksi. H6

Taulukossa 12 on kuvattuna leikin tukemisen alaluokat ja yläluokka sekä laskettu haastatteluissa esiinnousseiden ilmausten määrä. Leikin tukemisesta muodostui neljä alaluokkaa ja yksi yläluokka.

Taulukko 12. Leikin tukemisen alaluokat ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Aikuisen tuki leikissä (10) Leikkivälineiden tarjoaminen (7) Leikkivalinnassa tukeminen (3)	Leikkitoiminta (20)

6.3 Ihmissuhteet

6.3.1 Myönteinen vuorovaikutus

Kaikki opettajat nostivat esille myönteisen vuorovaikutuksen merkityksen positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa (ks. myös Ranta, 2020). Haastateltavista opettajista kaksi toivat esille yksilöllisen vuorovaikutussuhteen rakentamisen keskeisyyden lapsen ja aikuisen välille.

Se on ehkä se semmoinen suhteen luominen jokaiseen lapseen on se yksi tosi tärkeä juttu mun mielestä ihan varhaiskasvatuksessa esiopetuksessa. [...] siihen pitää laittaa ihan hirveästi sitä energiaa siinä alussa [...] välillä olisi hyvä miettiäkin, että onko joku näistä lapsista ja mistä syystä hän on jäänyt vähän vieraammaksi. Niin sitten jollakin lailla miettii, että mites mä löytäisin tämän lapsen kanssa enemmän. H5

Haastateltavista opettajista kuusi korostivat erityisesti myönteisen kohtaamisen merkityksellisyyttä lapsen kanssa. Myönteinen kohtaaminen koostui haastateltavien mukaan opettajan aidosta läsnäolosta ja kiinnostuksen näyttämisestä lapsen asioita kohtaan sekä lapsen kanssa keskustelusta, kyselemisestä ja kuuntelemisesta.

Opettajista kaksi myös kertoivat pitävänsä tärkeänä, että lapsi tulee kohdatuksi heti aamulla esiopetukseen saapuessaan.

Se, että kun ne tulee ne lapset silloin syksyllä tai kesken kautta, kun aloittaa, niin heti semmoinen tekee sinne lapselle selväksi. Että mä oon täällä sua varten ja asettua sen lapsen tavallaan, kun jutteleekin, niin oikeasti näyttää eleille ja ilmeille, että mua kiinnostaa. H1

Aamulla ensimmäisenä se ensimmäinen lapsen kohtaaminen. Ja kohtaan ihan hänet näin ja kohtaan hänen huoltajansa ihan vain ja ainoastaan. Että keskityn siihen, otan hänet vastaan sellaisena, kun hän tulee niiden tunteiden kanssa. [...] Jotenkin ihan sen lapsen itsensä yksilönä kohtaaminen on jotenkin mulle semmoinen tärkeä juttu. H7

Eräs haastateltava opettaja (H8) toi myös esille positiivisen ja empaattisen puheen keskeisen roolin lapsen kohtaamisessa. Hänen näkemyksensä mukaan aikuisen puhe rauhoitti lasta kiukun aikana edistäen työrauhaa (ks. myös Ahonen, 2015).

Positiivinen ja semmoinen empaattinen puhe, että jos lapsella on vaikka kiukku päällä, niin tavallaan sanoa ottaa sitä kiukkua siinä, että mä ymmärrän miltä susta tuntuu, mutta että sä et nyt voi toimia näin, vaan auttaisiko sua, jos tekisit vaikka näin. Sillä on semmoinen kanssasäätely, niin se edistää työrauhaa. H8

Haastateltavista opettajista puolet toivat esille opettajan näyttämän roolimallin merkityksen vuorovaikutuksessa.

No mehän ollaan siis mallina ja esimerkkinä itse siihen vuorovaikutukseen. Että se miten me toisten aikuisten kanssa keskustellaan. Niin mun mielestä semmoinen mallioppiminen. Että me näytetään. H3

[...] aikuiset mallintaa sitä lapsille tosi paljon sitä vuorovaikutusta ja tapaa kommunikoida toisten kanssa ja tapaa ihan olla. H7

Taulukkoon 13 on koottu myönteisen vuorovaikutuksen ala- ja yläluokat sekä ilmausten määrä. Alaluokkia muodostui yhteensä yhdeksän ja yläluokkia kaksi.

Taulukko 13. Myönteisen vuorovaikutuksen ala- ja yläluokat sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Kiinnostuksen näyttäminen (3) Lapsen kuunteleminen (4) Keskustelu lapsen kanssa (4) Opettajan aito läsnäolo (2) Lapsen kohtaaminen aamulla (2) Lapsen kohtaaminen päivittäin Lapselta kyseleminen (2)	Lapsen kohtaaminen (17)
Vuorovaikutussuhteen luominen yksilöllisesti (4) Vuorovaikutuksen mallintaminen lapselle (4)	Vuorovaikutus (8)

6.3.2 Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen

Kaikki haastateltavat kertoivat konkreettisia menetelmiä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseen. Lasten kaveritaitojen kehittymistä tuettiin esiopetusryhmässä draaman, kirjallisuuden ja liikuntaleikkien avulla. Draamaa hyödynnettiin esimerkiksi aikuisten toteuttamissa näytelmissä, joiden teemana olivat kaveritaidot.

No ollaan paljon puhuttu lasten kanssa niistä ja sitten ollaan tehty näytelmiä niistä. Sitten on myös tehty niitä, että aikuiset on näytellyt jonkun tilanteen. Sitten lapset on ihan nauravat ja ettei, että ei tälleen nyt kuuluu tehdä. H1

Eräs haastateltava opettaja (H3) toi esille liikuntaleikkien tärkeän merkityksen kaveritaitojen tukemisessa.

Ja sitten on vielä nämä liikuntaleikit, mitä meillä on paljon. Niin mun mielestä se kaveritaitojen kehittyminen leikin avulla, niin se on hirveän tärkeä. H3

Kirjallisuuden osalta eräs opettajista (H6) kertoi hyödyntävänsä Piki-kirjoja ja niiden tarjoamia materiaaleja kaveritaitojen harjoitteluun. Opettajista kaksi taas kertoivat valitsevansa kirjoja sen mukaan, mitä tilanteita/haasteita lapset olivat kohdanneet keskinäisessä vuorovaikutuksessaan lähiaikoina.

No ehkä tämä tulee sitten ehkä siellä Piki-toimintamalleissa. [...] Joo, siinä on siis useampi kirja. Ensimmäinen kirja on siis semmoinen, missä hahmo haluaa tulla leikkiin mukaan ja sitten häntä ei oteta leikkiin. Eli se on ollut tällöinen kiusaamisen ehkäisymateriaali. Ja sitten siinä on semmoinen

opeopas, missä on sitten erilaisia tehtäviä ja kirjeet kotiin, että osaamistaan myös huoltajia. [...] Vuorovaikutteisen lukemisen keinoin hyödynnetty siinä, että pystyy käymään näitä vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä heidän kanssa. H6

Me luetaan ihan tosi paljon. Ja yritetty just vähän valita niitä kirjoja sen mukaan. Että sitten jos on joku pinnalla joku tietty tilanne ollut, niin sitten tavallaan just vähän sen tyylistä tarinaa sitten sinne. H1

Keskeisenä kaveritaitojen harjoittelussa nähtiin myös aikuisen ohjaus ja lapsen rohkaiseminen kohteliaaseen käytökseen vuorovaikutustilanteissa. Kaksi haastateltavaa myös näkivät keskeisenä myönteisen vuorovaikutuksen mallintamisen lapselle. Eräs haastateltava (H3) nosti myös esille keskustelut lasten kanssa siitä, millainen on hyvä ystävä ja miten hän toimii muiden kanssa.

Rohkaista niitä toimimaan toisiin kohtaan kohteliaasti. Ja mallinetaan tilanteet, missä pitää käyttäytyä tietyllä tavalla. H4

Niin semmoinen niin kuin hyvän tuominen esille. Että voi niin kuin kehua kaveria. Ja voi puhua sillä lailla positiivisesti. Eikä sillä lailla niin kuin käskevästi tai negatiivisesti. Että niin kuin puututaan siihen. Ja niin kuin kerrotaan niitä hyviä tapoja. H3

Opettajista kolme korostivat ryhmäytymisen keskeisyyttä lasten välisen vuorovaikutuksen tukemisessa. Haastateltava (H2) näki keskeisenä alkusyksystä toteutettavien yhteisleikkien ja pienryhmätoiminnan vuorottelun esiopetusryhmässä. Toisen haastateltavan opettajan (H6) mukaan lasten ryhmäytymistä tukivat pitkin vuotta toteutettavat käytänteet, kuten paritöiden tekeminen, kaikkien kanssa leikkimiseen kannustaminen sekä ryhmän yhteinen sopimus siitä, miten kaverin kanssa toimitaan.

No ne on just silloin alkusyksystä, kun on just sitä ryhmäytymistä. [...] oli niitä yhteisleikkejä sitten silloin aluksi paljon. Ja sitten tehtiin niitä pieniä ryhmiä, missä sitten aina jossain oli se aikuinen niin kuin mukana. H2

Ja se, että luo heille semmoisia tilanteita, missä he mahdollisimman paljon ryhmäytyvät läpi vuoden ja tehdään paritöitä. Ja leikitään niin, että kaikki leikkii kaikkien kanssa. Niin, että heillä on semmoinen turvallinen olo toistensa kanssa. [...] heillä on ne tavallaan yhteiset sopimukset, että mitä kaverille voi sanoa ja mitä ei. H6

Taulukossa 14 on esitetty lasten välisen vuorovaikutuksen tukemisen ala- ja yläluokat sekä laskettu haastatteluissa esiinnousseiden ilmausten määrä. Alaluokkia muodostui yhteensä kymmenen ja yläluokkia kaksi.

Taulukko 14. Lasten välisen vuorovaikutuksen tukemisen ala- ja yläluokat sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Kaveritaitojen tukeminen draaman avulla (6) Kaveritaitojen tukeminen kirjallisuuden avulla (8) Kaveritaitojen tukeminen aikuisen mallintamisen avulla (5) Kaveritaitojen tukeminen aikuisen ohjauksen avulla (9) Keskustellaan kaveritaidoista (3) Kaveritaitoja tukevat yhteiset käytänteet esiopetusryhmässä Kaveritaitojen tukeminen rohkaisemalla toimimaan kohteliaasti muita kohtaan (3) Kaveritaitojen tukeminen liikuntaleikkien avulla Tunnetaitojen harjoittelu (4)	Kaveritaitojen tukeminen (40)
Ryhmytymistä tukevat yhteiset käytänteet esiopetusryhmässä (5)	Ryhmytymisen edistäminen (5)

6.4 Merkityksellisyys

6.4.1 Osallisuuden kokemuksen mahdollistaminen

Merkityksellisyyden osa-alueen haastattelukysymykset ohjasivat opettajia pohtimaan lapsen osallisuuden kokemuksen mahdollistamista lapsiryhmässä. Haastatteluissa kaikki opettajat kertoivat konkreettisia menetelmiä lapsen osallisuuden kokemuksen vahvistamiseen esiopetusryhmässä. Opettajista seitsemän toivat esille erilaisia tapoja osallistaa lapsia yhteisessä päätöksenteossa. Yhteisistä asioista päätettiin esiopetuksessa äänestämällä, lapsia haastatteleamalla, yhteistä ajatuskarttaa laatimalla sekä lasten palaverien ja kokousten avulla. Lasten mielipiteitä kuultiin esiopetuksen toimintaa, kuten juhlia, aktiviteetteja, palkintoja sekä opetettavia sisältöjä suunniteltaessa. Lapsia osallistettiin myös leikkien ja leikkiympäristöjen suunnitteluun.

Lapset ovat mukana leikkiympäristöä suunnittelemassa. Jos kiinnostaa kauppaleikki, sellainen rakennetaan yhdessä. Jos kiinnostaa ravintolaleikki,

sellainen rakennetaan yhdessä. Niistä tulee yleensä sitten semmoisia kokoryhmää innostavia asioita. H8

Lasten palaverit on mielestäni tärkein. Ja esimerkiksi, kun suunnitellaan jotain juhlaa. H3

Kaikki opettajat toivat esiin myös muita menetelmiä lasten osallisuuden kokemusten vahvistamiseen esiopetusryhmässä. Eräs opettaja (H1) kertoi, että jokaiselle lapselle tarjottiin mahdollisuus vetää aamupiiriä muille lapsille. Lisäksi ryhmässä oli käytössä maskotti, joka kulki kaikkien lasten kotona vuorotellen. Opettaja (H2) toi esille tähtireportteritoiminnan, jossa lapsi sai ottaa viikon aikana kuvia itselleen tärkeistä asioista / tapahtumista ja esitellä kuvia sekä kertoa kokemuksiaan viikon lopussa muulle ryhmälle. Yksi opettajista (H3) myös kertoi, että tietyllä teemaviikolla lapset saivat ottaa jotain itselleen tärkeää mukaan kotoaan ja kertoa omasta esineestään muulle esiopetusryhmässä.

No nyt meillä on sitten toinen vuosi tämmöinen, että meillä on ollut vaikka tämmöinen tähtireportteri. Ja se on toiminut tosi hyvin, että lapsi on viikon ajan saanut ottaa kuvia kaikesta ja sitten hän saa kertoa sen viikon kokemukset. Ja sitten siitäkin on pystynyt hyvin sillä lailla havainnoimaan, että mikä on sitten kellekin lapselle on tärkeää. Että jokainen tekee sen niin omalla tavallaan [...]. H2

Osallisuutta tuettiin myös jokapäiväisessä arjessa. Opettajat kertoivat sekä kyselevänsä tai pyytävänsä lapsia piirtämään, mikä esiopetustoiminnassa oli ollut lasten mielestä onnistunutta ja mitä voisi tehdä toisin. Opettaja (H3) kertoi panostavansa siihen, että kukin lapsista sai olla vuorollaan esimerkiksi jonossa tai eteisessä ensimmäisenä. Lisäksi useampi opettaja kertoi pohtivansa välillä, kuka lapsista on jäänyt vähemmälle huomiolle ja pyrkinyt siten tuomaan kaikille lapsille osallisuuden kokemuksia. Muita osallisuutta tukevia käytänteitä olivat esimerkiksi paikalla- ja poissaolijoiden läpikäyminen aamulla sekä ryhmän kannustaminen ja lasten mielipiteiden ja ajatusten kuunteleminen.

Meillä on, että jokaisella on vuoro, jokainen on vuorollaan ekana. Jokainen saa olla vuorollaan eteisessä, että tulee se onnistunut, että nyt oli mun vuoro, nyt mä pääsin. Jokainen saa vuorollaan ottaa hyveen helmeen tai hyveen pussista sen. Että tavallaan sun täytyy olla tarkkana siinä, että siellä ei tavallaan nämä kilteimmät, hiljaisimmat jää sivuun. H3

Mutta onhan se sitten ihan käytännön jutuista jotenkin, että arjessa aamuisinkin, vaikka aina kaikki lapset käydään, ketä on paikalla ja kaikki on yhtä tärkeitä ja kuka on poissa. Se on jotenkin sellaisia pieniäkin juttuja, että sitä lasten keskuudessa koko ajan käydään. Ketään ei unohdeta, vaan oikein kovaa ääneen. H7

Opettajista kolme myös toivat haastattelussa esiin erilaisten kulttuuritaustojen huomioimisen esiopetuksessa.

[...] kun äidinkieli ei ole suomi, niin [...] just yritetty kaikkia mahdollisia kuvallisia tukia, mitä vaan mikä kullekin lapselle on sopiva, jotka häntä vahvistaa, miten hänellä lisääntyy hänen osallisuuden kokemus. H7

Sitä mä sanallistan paljon niille, että ihmiset saa käyttää omaa kieltä ja pyritään myös rohkaisemaan heitä käyttää omaa kieltä, puhumaan mitä omasta kulttuurista ja omista jutuista ja omista tavoista ja mitä omalla perheellä on. H4

Ja sitten se just, että ne saa myös sillä omalla kielellään tuoda, vaikka aamupiirissä niitä asioita läpi. H2

Taulukossa 15 on esitettyä osallisuuden kokemuksen ala- ja yläluokat sekä laskettu haastatteluissa esiinnousseiden ilmausten määrä. Alaluokkia muodostui yhteensä kaksi ja yläluokkia yksi.

Taulukko 15. Osallisuuden kokemuksen mahdollistaminen alaluokat ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Osallisuuden kokemuksen tukeminen (19)	Osallisuus (37)
Osallisuus päätöksenteossa (18)	

6.4.2 Toiminnan järjestäminen lapsilähtöisesti

Opettajista seitsemän kertoivat hyödyntävänsä lapsilähtöisiä toimintatapoja esiopetusryhmässä. Keskeisenä nähtiin erityisesti lasten kiinnostuksen huomioiminen niin toiminnan suunnittelussa kuin toteutuksessa. Opettajat kertoivat huomioivansa lasten kiinnostuksen kohteet ja heitä innostavat toimintatavat esimerkiksi matematiikassa, yhteisissä projekteissa, kirjoittamisen harjoittelussa, liikunnassa ja kuvataiteessa.

Täytyy havainnoida, mikä niitä lapsia oikeasti kiinnostaa. Että jos sinulla on ajatuksena, että me harjoitellaan nyt lukujonoa. Niin sitten sinun täytyy [...] tietää, että mistä ne lapset nyt innostuisi. H1

Ja otetaan huomioon, mitä nyt on huomattu, niin kuin on havaittu arjesta, mikä tällä hetkellä on kiinnostava juttu. Esimerkiksi [...] dinoprojekti, että ne sai itse tehdä dinosaurukset. Sitten me otettiin matikka siihen niin mukaan, että ne punnittiin ne dinosaurukset ja mitattiin niiden pituus ja korkeus [...] H4

Haastatteluissa erottui kaksi erilaista näkökulmaa kiinnostusten kohteiden huomioimisessa. Osa opettajista pohtivat haastatteluissa yksilöllisten kiinnostuksen kohteiden huomioimista, kun taas toiset toivat esiin koko ryhmän yhdessä jakaman innostuksen johonkin asiaan. Osa opettajista pohtivat molempia näkökulmia.

Ja ryhmät on aina niin kuin erilaisia, että täytyy löytää tavallaan sen ryhmän juttu aina. Että toiset on enemmän leikkisämpiä, toiset tykkää pelata enemmän siis lauttapelejä tai tämmöisiä. Että siinä ei ole pelkästään se lapsen, vaan koko ryhmän se oma juttu. H3

Ja sitten just niin kuin varsinkin iltapäivällä, kun sitten sillä lailla on niin kuin vapaampaa, niin sitten siinä on juuri voinut vaikka, että jos jonkun lapsen pitänyt jotain harjoitella, niin sitten vaikka jollain pelillä tai jollain mikä on sitten ollut häntä kiinnostavaa. H2

Taulukossa 16 on esitettyä toiminnan järjestämisestä lapsilähtöisesti muodostuneet ala- ja yläluokka sekä laskettu haastatteluissa esiinnousseiden ilmausten määrä.

Taulukko 16. Toiminnan järjestäminen lapsilähtöisesti ala- ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Lasten kiinnostuksen kohteiden huomioiminen (22)	Lapsilähtöisyys (22)

6.4.3 Autonomian kokemuksen tukeminen

Opettajista seitsemän nostivat haastatteluissa esiin erilaisia konkreettisia tapoja tukea lapsen autonomian kokemuksen syntymistä. Eräs opettaja (H5) näki autonomian kokemusten tarjoamisen esiopetuksessa tärkeänä, jotta lapselle alkaisi ennen koulunalkua muodostua käsitys siitä, että häneen luotetaan.

Mutta mä myöskin ajattelen sitä ehkä niin, että voiko autonomia olla myöskin semmoista, että me luotetaan heihin vähän niin kuin, että eskarissa on jo semmoista, että hei, että sä saatkin lähteä jo ja mennä ja lähteä ruokailusta

vähän etuaikaisesti sinun ryhmää. Että ikään kuin sä pärjät ja sä osaat ja mä luotan suhun. Niin jotenkin mä ajattelen siinäkin, että siitäkin tulee heillä semmoinen tunne ja kokemus jo, että mä saan vaikuttaa ja minuun luotetaan. H5

Haastatteluissa opettajat kertoivat tukevansa lasten autonomian kokemuksen syntymistä tarjoamalla lapsille valinnanmahdollisuuksia esiopetuksen arjessa. Opettajien näkemysten mukaan lapset saivat tehdä valintoja erityisesti leikin ja vapaan toiminnan aikana. Erään opettajan (H1) mukaan lapset saivat päättää, mitä halusivat leikkiä tai tehdä ja usein myös valita itse leikkikaverinsa.

Osa opettajista kertoivat mahdollistavansa valintojen tekemisen myös opetustoiminnan, kuten liikunnan ja askartelun aikana. Lapset saivat esimerkiksi vaikuttaa siihen, mitä he askartelivat tai mitä jumpassa tehtiin. Opettajista kaksi (H7, H2) kertoivat myös tukevansa lasten autonomian kokemusta myös tehtävienteon yhteydessä. Toisen opettajan mukaan lapselle tarjottiin mahdollisuus tehdä tehtäviä itse valitsemassaan järjestyksessä. Toisen haastateltavan mukaan lapsi sai sovitun ajan jälkeen itse päättää, jatkoiko hän vielä tehtävien tekemistä vai lähtikö ulkoilemaan.

--joku askarteluhetki jotenkin, että siihen tuodaan tosi montaa eri vaihtoehtoja. Siinä ei ole ainoastaan joku yksi toteutustapa, että pystyy itse miettiä ja päättää ja valita, minkä eläimen nyt hän, vaikka askartelee. H7

Valinnanmahdollisuuksia tarjottiin lapsille myös arkisissa asioissa, kuten ulkovaatteiden valitsemisessa, vessassa käymisessä ja ruokailussa. Eräs opettaja (H6) kertoi, että lapset saivat itse ottaa haluamansa ruokamäärän linjastolta, vaikkakin kaikkea kehoitettiin maistamaan.

Me käytetään paljon semmoista termiä eskarilaisen harkinta, missä ehkä harjoitellaan ne syyseuraussuhteet, eli joku vähän sateinen päivä, niin voi käyttää sitä eskarilaisen harkintaa, että laitanko kurahousut vai miettikö vaan ulkohousuilla. H6

Taulukkoon 17 on koottu autonomian kokemuksen tukemisen alaluokat ja yläluokka sekä laskettu haastatteluissa esiinnousseiden ilmausten määrä. Alaluokkia muodostui yhteensä kaksi ja yläluokkia yksi.

Taulukko 17. Autonomian kokemuksen tukemisen alaluokat ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen (12) Lapsen valintoihin luottaminen	Autonomian kokemuksen tukeminen (13)

6.4.4 Luontevahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen

Opettajien haastatteluista seitsemässä tuotiin esille konkreettisia menetelmiä lasten luontevahvuuksien tunnistamisen ja nimeämisen harjoitteluun. Opettajista seitsemän mainitsivat harjoittelevansa luontevahvuuksien tunnistamista ja nimeämistä lasten kanssa. Luontevahvuuksien tunnistamista harjoiteltiin esiopetusryhmässä esimerkiksi erilaisten materiaalien avulla. Haastateltavista opettajista neljä mainitsivat käyttävänsä Vahvuusvariksen materiaaleja, kuten hyvekortteja ja tarinoita luontevahvuuksien tunnistamisen ja nimeämisen harjoittelussa. Eräs opettaja (H3) kertoi vaihtaneensa variksen hyvepapukaijaksi, joka opetti lapsille hyveistä. Haastatteluissa mainittiin myös muita materiaaleja, kuten vahvuusjoulukalenteri, hyvepussukka sekä hyvehelmet. Eräs opettaja (H6) kertoi, että oli toteuttanut lapsille kuukauden tai viikon vahvuus -projekteja, joissa tutustuttiin ja harjoiteltiin luontevahvuuksia yksi kerrallaan.

[...] meillä oli vahvuusvaris ja käytiin luonteen vahvuuksia oikein projektimaisesti läpi, että oli meillä joku viikon vahvuus vai kuukauden vahvuus ja sitten sitä käytiin eri tavoin läpi. H6

Ja sitten me ollaan tosi paljon niinku myös käytetty näitä vahvuuskortteja ja niitä. Että kun meillä kaikilla on niinku erilaisia niinku vahvuuksia ja niiden kautta sitten yritetty sitten myös niinku tukea jokaista lasta sillä lailla henkilökohtaisesti. H2

Sitten meillä on hyvelintu, joka lentelee ja hyvepussissa saa ottaa sitten niitä hyveitä. H3

No kun ne hyvehelmet tavallaan, kun niitä annetaan, niin kun meillä on niitä hyveitä siellä seinällä, niin kyllä heti kun tulee tavallaan semmoinen tilanne, että voi kehua. H3

Opettajista neljä kertoivat tuovansa lasten luontevahvuuksia esiin esiopetuksen arjessa. Eräs opettaja (H6) kuvaili esimerkissään, että lapsen sinnikkyyttä sanoitettiin ja

kehuttiin tehtävänteon jälkeen. Opettajista kaksi (H2, H3) kertoivat kehuvansa paljon niiden luonteen vahvuuksien lapsessa, joissa lapsilla oli aikaisemmin ollut haastetta. Yksi haastateltavista (H1) lapsille jaetuista vahvuusdiplomeista, joihin ryhmän aikuiset olivat kirjoittaneet lapissa havaitsemiaan vahvuuksia. Hän kertoi myös toteuttavansa luonteen vahvuuksista juoruamista. Menetelmän ideana oli, että lapsen luonteen vahvuuksista keskusteltiin lapsen kuullen ryhmän aikuisten kanssa.

Ja sitten mä itse tykkään käyttää semmoista keinoa, että mä tiedän, että lapsi kuulee, kuuntelee, mutta sitten mä esitän niin kuin mä en, niin kuin lapsi ei. Mä sanoin jollekin toisella aikuiselle [...] just näitä vahvuuksia, että vitsi, se on kyllä sinnikäs, että aina se jaksaa. H1

Opettajista viisi myös toivat esiin, että lapsiryhmässä harjoiteltiin tunnistamaan toisten lasten luonteen vahvuuksia. Lapsia kannustettiin etsimään toisten lasten vahvuuksia harjoituksilla, joissa pohdittiin, missä kukakin on hyvä. Eräs opettaja (H5) kertoi, että luonteen vahvuuksien havaitsemiseen voitiin kannustaa lapsia esimerkiksi siten, että lapsi sai liimata tauluun sydämen, kun huomasi ympärillään esimerkiksi ystävällisyyttä. Toisen opettajan (H2) mukaan Vahvuusvariksen materiaalien hyödyntäminen lapsiryhmässä auttoi lapsia kiinnittämään huomiota toistensa vahvuuksiin. Opettajista yksi (H8) myös mainitsi vahvuusjoulu kalenterin, jonka avulla lapset harjoittelivat sanoittamaan toistensa vahvuuksia.

Meillä on ollut monesti sellainen vahvuusjoulu kalenteri vaikkapa, että kun ollaan harjoiteltu näitä vahvuuksia kertomaan itsestä ja toisista. H8

Että jotenkin sitä tuodaan, että siihenkin meillä on ollut joskus semmoisia ryhmäkannustimia, että hei, kun sä huomat ystävällisyyttä, niin tuu liimaamaan aina joku sydän jonnekin tauluun tai semmoisen. Niin sekin on ehkä semmoinen keino, jolloin ihan niin kuin opetetaan heitä huomaamaan niitä asioita. H5

Opettajista yksi (H8) korosti myös lapsen omien luonteen vahvuuksien tunnistamisen harjoittelua. Hän esimerkiksi toi esille hyvinvointikyselyn, jossa lapsi sai pohtia missä hän on hyvä. Lapset myös harjoittelivat nimeämään omia vahvuuksiaan esiopetusvuoden aikana.

Ja myöskin kysytään näissä erilaisissa, niin kuin tämä hyvinvointikysely on sellainen, missä kysytään jokaiselta lapselta, että missä sinä olet hyvä. Ja sitä on yleensä pohjustettu jo harjoittelemalla sitä kehumista ja

niitä vahvuuksien nimeämisiä, että jokainen on jossakin hyvä, että mikä sinä näet omana vahvuutenaan. Sitä sanoitetaan lasten kanssa niin, että jokainen osaa sitten kauden loppuun kertoa jonkun asian, missä on hyvä.
H8

Opettajista kaksi toivat esiin, että lapselle myös sanoitetaan, mitä luontevahvuutta ollaan nyt harjoittelemassa. Lapselle esimerkiksi kerrottiin tehtävän harjoittavan sinnikkyyttä.

[...] sanoo, että hei, että tässä harjoitellaan pitkäjänteisyyttä tai sinnikkyyttä, niin sekin mun mielestä tuo lapselle jo sitä, että he jotenkin tiedostaa sen. Tämä ei olekaan välttämättä ihan helppo juttu, mutta sitten kun mä nyt jaksan yrittää, niin mulla tämäkin vahvuus kehittyy. H5

Eräs opettaja H8 kertoi myös harjoittelevansa lasten kanssa vahvuuksista puhumista, johon kuului esimerkiksi kehujen antamisen ja vastaanottamisen taidot.

No ne oikeastaan tuli tuossa ihan ajattelun aluksi, että harjoitellaan aina toimintakauden aluksi sitä vahvuuksista puhumista ja kehumista ja kehujen vastaanottamista. H8

Taulukkoon 18 on koottu luontevahvuuksien tunnistamisen ja nimeämisen alaluokat ja yläluokka sekä laskettu haastatteluissa esiinnousseiden ilmausten määrä. Alaluokkia muodostui yhteensä kuusi ja yläluokkia yksi.

Taulukko 18. Luontevahvuuksien tunnistamisen ja nimeämisen alaluokat ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Luontevahvuuksien tunnistamisen ja nimeämisen harjoittelu (11)	Luontevahvuudet (32)
Lasten luontevahvuuksien esiintuominen (6)	
Opetellaan lapsiryhmässä tunnistamaan toisten lasten luontevahvuuksia (8)	
Omien luontevahvuuksien tunnistamisen harjoittelu (3)	
Sanoitetaan lapselle mitä vahvuutta harjoitellaan (3)	
Harjoitellaan vahvuuksista puhumista	

6.5 Saavuttaminen

6.5.1 Positiivinen palaute

Kaikki kahdeksan opettajaa kertoivat antavansa lapsille myönteistä palautetta esiopetuksen arjessa. Opettajat näkivät tärkeänä kannustavan ja positiivisen palautteen antamisen erilaisissa tilanteissa, kuten lapsen onnistuessa tehtävässä tai kaveritaidoissa sekä yrittäessään parhaansa, mutta myös kannustaessa lasta uuteen yritykseen.

Ja just semmoisia pikkuasioiden huomioimista, että kun joku on tehnyt, vaikka jollekin toiselle jotain kivaa tai auttanut, tai vaikka ihan, että olitpa sä ystävällinen, kun sä autoit kaverille lahkeet tai suoristaa liivin tai jotain semmoisia. H2

No, kehut ja kannustuspuhe on kyllä ihan päivittäin näissä tehtävätilanteissa, että se sanallinen kannustus ja motivointi vie kaikkia eteenpäin ja auttaa loppuun asti tekemisessä. H8

Opettajat (H2, H3, H6) korostivat, että lapsille annettiin pienistäkin asioista positiivista palautetta. Eräs opettaja (H5) korosti positiivisen palautteen antamisen tärkeyttä jokaiselle lapselle lähes päivittäisellä tasolla. Positiivista palautetta annettiin sanallisesti, mutta myös opettajan mukaan tsemppitarroja ja laminoituja timantteja jakamalla sekä tähti- ja sydänkortteja näyttämällä.

Sitten avainnauhassa on tähti- ja sydänkortit, että niitä voi näyttää sitten, kun on mennyt joku oikein hienosti, niin siitä voi näyttää tähtikuvaa tai sydänkuvaa. Mutta sitten myös sitä, että sanottaa heille, että hyvin on joku jossain asiassa suoriuduttu tai että on yritetty hienosti. H6

Ja tavallaan sovitaan yhteisesti vaikkapa niistä asioista, että kun meillä on sellaisia kannustinpalkintoja myöskin. Että jos tietyt asiat sujuu, ei riidellä, ei häiritä toisia, niin saa vaikkapa timantteja, semmoisia laminoituja, niin kerätä omaan aarrearkkuun. H8

Eräs opettaja (H6) piti myös tärkeänä lapsen onnistumisten jakamista kotiin vanhemmille. Hän toi haastattelussaan myös esiin, että positiivista palautetta annettiin lapsille kaikista myös opituista taidoista; oli sitten kyseessä uuden kirjaimen tunnistaminen tai lukemaan oppiminen.

Ja se, että joku voi saada tsemppaukset siitä, että hän on tunnistanut jonkun kirjaimen, mitä hän ei ole ennen osannut nimetä ja toinen voi saada sitten vastaavanlaiset kehu siitä, että hän on lukenut jonkun kirjan kannesta kanteen. H6

Taulukkoon 19 on koottuna myönteisen palautteen antamisen ala- ja yläluokka sekä laskettu haastatteluissa esiinnousseiden ilmausten määrä.

Taulukko 19. Myönteisen palautteen antamisen ala- ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Myönteisen palautteen antaminen (24)	Myönteinen palaute (24)

6.5.2 Hyvän huomaaminen

Opettajista kolme (H1, H3, H5) korostivat hyvän huomaamisen tärkeyttä. Erään opettajan (H3) mukaan keskeistä oli nähdä hyvä lapsen käytöksen takana, jotta käytöstä voitiin tukea. Toinen opettaja (H1) kertoi, että hyvän huomaaminen ilmeni ryhmässä myös myönteisten asioiden esiin nostamisessa.

Että sit nostetaan, että hei vitsi, mä näen, että onpa sulla hyvä mieli ja voi, että kuuluko te muutkin, että mitä kiva on tapahtunut ja että jotenkin vähän niin kuin annetaan semmoista lisäbuustia siihen, että jollekin on tapahtunut jotain kivaa. Tai että huomioidaan just se kaikki se hyvä, mitä siellä on. H1

Taulukkoon 20 on koottuna myönteisen palautteen antamisen ala- ja yläluokka sekä laskettu haastatteluissa esiinnousseiden ilmausten määrä.

Taulukko 20. Hyvän huomaamisen ala- ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Keskitytään myönteisiin asioihin (6)	Hyvän huomaaminen (6)

6.5.3 Haastavaan käytökseen puuttuminen

Opettajista viisi toivat esiin, millaista palautta lapsen haastavasta käyttäytymisestä annettiin esiopetusryhmässä. Yksi haastateltavista (H3) kertoi, että vältti käyttämästä koko ajan ei-sanaa. Sen sijaan hän ohjeisti lapsia sen mukaan, millaista käytöstä hän tilanteessa vaati.

Että jos esimerkiksi lapset juoksee semmoisessa paikassa sisällä, kun ei saisi juosta, niin sä et sano, että älä juokse, vaan sanoo, että hei, nyt rauhallisesti, kävellään. Että sä otatkin sen niinku sen positiivisen puoleen sijaan asiaan. Pysähdytään ja kävellään rauhallisesti, ettei koko ajan ole se, että ei, ei, ei.

Kuitenkin tietyissä haastavissa kasvatustilanteissa opettajien mukaan oli tärkeää puuttua käytökseen jämäkästi ja sanoittaa lapsen epäsoveliaasta käytöstä.

Onhan semmoisia tilanteita, että sun täytyy ihan oikeasti pistää poikki kokonaan se homma. Mutta että tavallaan semmoisia tilanteita, että kun sä sanot niinku jämäkästi, niinku rehellisesti sille, että nyt tää peli ei vetele yhtään. Että nyt istuta alas. Ja nyt tän täytyy loppua tämmöisen käytöksen.
H3

Kaksi haastateltavaa (H2, H6) nostivat myös esiin, että vanhemmille ei puhuttu lapsen kuullen tämän haastavasta käytöksestä päivän aikana.

[...] niin on sitten heidän huoltajien kanssa sovittu semmoinen, että millä tavalla tämä info siirtyy huoltajalle ja ainakaan iltapäivällä, kun lapsi on siinä vieressä kuulemassa [...] H6

Taulukkoon 21 on koottuna haastavaan käytökseen puuttumisen ala- ja yläluokka sekä laskettu haastatteluissa esiinnousseiden ilmausten määrä.

Taulukko 21. Haastavaan käytökseen puuttumisen ala- ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Puututaan haastavaan käytökseen (8)	Haastavaan käytökseen puuttuminen (8)

6.5.4 Onnistumisen kokemusten mahdollistaminen

Kaikki opettajat toivat esiin konkreettisia tapoja tukea lasten onnistumisten kokemusten syntymistä esiopetuksessa. Opettajista neljä kertoivat eriyttävänsä tehtäviä ylös- tai alaspäin onnistumisen tunteen mahdollistamiseksi kaikille lapsille. Yksi haastateltavista (H4) myös kertoi eriyttävänsä tehtävää alaspäin siten, että antoi vaihtoehtoja vastauksiin, jotta vastaaminen helpottuisi. Toisaalta erään opettajan (H1) mukaan esimerkiksi kielellisesti taitavammalle oppilaalle tarjottiin haastavampaa tehtävää. Opettajien näkemysten mukaan lapsille tuli jakaa heidän taitotasoaan vastaavia tehtäviä.

Ja se, että kun suunnittelee toimintaa, niin suunnittelee sitä niin, että siellä on jokaisen mahdollisuuksiin onnistuu omilla taidoillaan. Joo, mä olin vähän semmoisia omatasoisia tehtäviä kaikille lapsille. Aika paljon sillä just eriyttää. H6

Opettajista kaksi (H4, H6) toivat esiin, ettei lapsilta odotettu samanlaista osaamista tehtävissä, vaan kaikkien osaamistaso huomioitiin yksilöllisesti.

Ja niin kuin sitä, että kaikilta ei vaadita samaa, vaan jokainen saa sen avun, mitä johonkin tehtävään tarvitsee, että onnistuu. H6

Että tarvitsee siihen aikuisen tukea myös ennakoimalla silleen, että me tiedetään, että jotkut tehtävät on joillekin vaikeita. Niin me ei vaadita niitä heti samaa kuin ehkä joltain muuta. H4

Opettajat kertoivat myös muita onnistumisen kokemuksia tukevia käytänteitä esiopetuksen ryhmässä. Opettajan (H2) mukaan toiminnan tuli olla vaihtelevaa ja monipuolista, jotta kaikki lapset kokisivat onnistumisia. Hänen mukaansa myös lasten kanssa tuli korostaa harjoittelun tärkeyttä, jotta uudet taidot voitiin saavuttaa. Opettajan (H3) mukaan myös parin kanssa työskentely vastavuoroisesti esimerkiksi matematiikan tehtävissä lisäsi onnistumisen kokemuksen syntymistä. Erään haastateltavan mukaan myös yksilö- ja ryhmäkannustimet, kuten tarrataulut auttoivat lasta onnistumisen kokemuksen saavuttamisessa.

Taulukkoon 22 on koottuna onnistumisten kokemusten mahdollistamisen ala- ja yläluokka sekä laskettu haastatteluissa esiinnousseiden ilmausten määrä. Alaluokkia muodostui yhteensä kolme ja yläluokkia yksi.

Taulukko 22. Onnistumisten kokemusten mahdollistamisen alaluokat ja yläluokka sekä ilmausten määrä

Alaluokka	Yläluokka
Onnistumisen kokemusta tukevat käytänteet ryhmässä (11) Eriyttäminen taitotason mukaan (5) Taitotason huomioiminen (2)	Onnistumisen kokemusten mahdollistaminen (18)

7 Pohdinta

7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän Pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa PERMA-teorian elementtien pohjalta. Teemahaastattelurunko muodostettiin Martin Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-teorian elementeistä: myönteisistä tunteista, sitoutumisesta, vuorovaikutuksesta, merkityksellisyydestä ja saavuttamisesta. Haastattelukysymykset elementeistä muokattiin varhaiskasvatuksen kontekstiin sopiviksi kirjallisuuden ja ajankohtaisen tutkimustiedon avulla. Haastatteluaineiston litteroinnin jälkeen aineisto värikoodattiin sen mukaan, mitä elementtiä opettajan vastaus kuvasi. Sisällönanalyysin tueksi laskettiin frekvenssejä siitä, kuinka usein ilmaisut mainittiin haastatteluissa.

Opettajien vastaukset antoivat monipuolista ja konkreettista tietoa siitä, kuinka positiivista pedagogiikkaa voi toteuttaa esiopetuksessa. Aineistoa kvalifioimalla saatiin myös suuntaa antavaa tietoa siitä, kuinka yleisiä menetelmät olivat. Frekvenssejä laskiessa havaittiin, että haastatteluissa korostuivat erityisesti kaveritaitojen tukemiseen ja osallisuuteen liittyvät ilmaisut, kun taas esimerkiksi optimistisen asenteen ja hyvinvointia tukevien käytänteiden ilmaisut jäivät vähäisiksi. Seuraavissa kappaleissa tiivistetään tutkimuksen keskeisimmät tulokset kunkin PERMA-teorian elementin osalta sekä peilataan saatuja tuloksia aiempaan tutkimustietoon. Luvun lopussa kuvassa 4 on tiivistettyä keskeisimmät tulokset.

7.1.1 Myönteiset tunteet

Opettajien mukaan lasten myönteisten tunteiden syntymistä esiopetuksessa tukivat opettajan oma positiivinen ja optimistinen asenne, turvallinen ja salliva oppimisympäristö sekä ryhmän omat hyvinvointia tukevat menetelmät. Haastateltavat opettajat toivat esiin, että hyvinvointia tukevia menetelmiä olivat laulut, lorut ja sadut ilon edistäjinä, yhteiset keskustelutuokiot, käytöksen hallinta myönteisin menetelmin, ilon tunteesta keskustelu lapsen kanssa sekä huumori.

Positiivisen ja optimistisen asenteen osalta merkittävä nähtiin omien myönteisten tunteiden, kuten innostumisen ja ilon näyttäminen esiopetuksen arjessa, positiivisen ilmapiirin luominen, optimistinen asenne sekä myönteinen suhtautuminen toisiin ihmisiin. Leskisenojan (2019) toi esille myös vastaavia toimintatapoja esiin omassa tutkimusteoksessaan. Optimistista opettamista voitiin hänen mukaansa opettaa lapsille opettajan myönteisen ajattelun ja toiveikkaan puheen avulla (Leskisenoja, 2019). Steedin ja Durandin (2012) tutkimuksessa havaittiin myös opettajan kouluttamisen optimistisesta opettamisesta osana muuta koulutusta vähentävän pienten lasten vakavia sosioemotionaalisia vaikeuksia lapsiryhmässä.

Haastateltavien opettajien mukaan turvallisessa ja sallivassa oppimisympäristössä keskeistä oli lapsen yrittämisen arvostaminen, tuen tarjoaminen, edistymisen sanoittaminen sekä rohkaiseminen uuteen yritykseen. Rannan (2020) väitöskirjatutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa nousi esille samankaltaisia ajatuksia epäonnistumisia sallivan ja yrittämiseen kannustavan oppimisympäristön merkityksestä. Hyvinvointia tukevista menetelmistä etenkin huumorin merkitystä hyvinvointiin on tutkittu. Huumorilla on havaittu olevan tärkeä rooli masennuksen, ahdistuksen ja stressin vähentämisessä (Abel, 2002; Neslek & Derks, 2001; Kuiper ym., 1993).

7.1.2 Sitoutuminen

Haastateltavien opettajien mukaan lapsia sitoutettiin toimintaan draaman, toiminnallisten työtapojen, oppimista tukevien oppimisympäristöjen ja leikin tukemisen avulla. Oppimista tukevinä oppimisympäristöinä opettajat mainitsivat sekä oppimista tukevia tekijöitä, kuten keskittymistä tukevat välineet, mutta myös fyysiset ympäristöt, kuten metsän, liikuntatilat ja luonnon sisätilojen lisäksi. Leikkiin sitoutumista tuettiin siten, että opettaja osallistui leikkiin, tuki leikin valinnassa tai tarjosi leikkiin materiaaleja. Myös Brotheruksen (2004) tutkimuksessa havaittiin, että toimintaan kytkeytyvä fantasia, liikunnallinen toiminta ja aikuisen osallisuus leikissä olivat myönteisesti yhteydessä lasten sitoutumisen tasoon.

Haastateltavien opettajien mukaan draamaa käytettiin opettajien mukaan opetusmenetelmänä uusien asioiden harjoittelussa ja sen avulla myös osallistettiin

lapsia. Karaolixen (2022) tutkimuksessa tutkittiin nukan kanssa opettamista esiopetuksessa. Tutkimuksessa esitetyn näkökulman mukaan nukan kanssa opettaminen auttoi lapsia työskentelemään ryhmänä ja sitoutumaan annettuun tehtävään. Lisäksi nukan myötä lapset saivat johtaa oppimiskokemusta turvallisessa ja leikkisässä ilmapiirissä (Karaolis, 2022).

7.1.3 Ihmissuhteet

Ihmissuhteiden osalta tutkimuskysymykset rajattiin tarkastelemaan vain opettajan ja lapsen välistä sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja sen tukemista. Opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen muodostamisessa olennaista oli opettajien mukaan myönteinen vuorovaikutus, joka ilmeni lapsen kohtaamisena ja yksilöllisen vuorovaikutussuhteen rakentamisena. Opettajan aidon läsnäolon, kuuntelemisen ja lämpimän vuorovaikutuksen keskeisyys on noussut esiin myös muissa myönteistä vuorovaikutusta käsittelevissä tutkimuksissa (ks. myös Ranta, 2020; Ahonen, 2015).

Lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita haastateltavat opettajat edistivät tukemalla kaveritaitoja ja ryhmäytymistä. Kaveritaitoja tuettiin esimerkiksi liikuntaleikkien, draaman, aikuisten mallintamisen ja aikuisen ohjauksen avulla. Ryhmäytymistä tukivat esiopetusryhmän omat käytänteet, kuten paritöiden tekeminen sekä ryhmän yhteinen sopimus siitä, miten kaverin kanssa toimitaan.

7.1.4 Merkityksellisyys

Opettajat tukivat lapsen merkityksellisyyden kokemuksen syntymistä erilaisilla konkreettisilla menetelmillä. Tutkimuskysymykset ohjasivat opettajaa tarkastelemaan merkityksellisyyden tunteen kannalta olennaisia käsitteitä, kuten osallisuuden ja autonomian kokemus, lapsilähtöinen toiminta sekä luonteenvahvuudet. Osallisuuden kokemusta tuettiin osallistamalla lapsia yhteisistä asioista päättämiseen, mutta myös muilla käytänteillä, kuten tähtireporteritoiminnalla ja kulttuuritaustat huomioimalla.

Haastateltavat opettajat järjestivät lapsilähtöistä toimintaa siten, että he ottivat lasten toiveet huomioon toiminnan suunnittelussa. Opettajat pohtivat lasten kiinnostuksen kohteiden huomioimista niin ryhmä- kuin yksilötasolla. Haastatteluissa opettajat

kertoivat tukevansa lasten autonomian kokemuksen syntymistä tarjoamalla lapsille valinnanmahdollisuuksia esiopetuksen arjessa vapaan toiminnan, leikin ja opetustoiminnan aikana. Lapsille tarjottiin mahdollisuuksia tehdä valintoja myös arkisissa asioissa, kuten ulkovaatteiden valitsemisessa, vessassa käymisessä ja ruokailussa.

Useat haastateltavista opettajista näkivät luonteenvahvuuksien harjoittelun tärkeänä. Luonteenvahvuuksien harjoittelu on myös tutkimusten mukaan hyödyllistä jo esiopetusiässä (Shoshani 2018; Pardon, Kuusisto & Uusitalo, 2023). Shoshanin (2018) tutkimuksen mukaan lasten älylliset ja vuorovaikutteiset vahvuudet olivat myönteisesti yhteydessä heidän emotionaaliseen hyvinvointiinsa ja kohtuullisten vuorovaikutukseen liittyvien vahvuuksien havaittiin olevan negatiivisesti yhteydessä lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa.

Pardonin, Kuusiston ja Uusitalon (2023) interventiotutkimuksessa esiopetusikäisille lapsille opetettiin luonteenvahvuuksista ystävällisyyden ja myötätunnon taitoja tarinakirjan avulla, jossa lapset ratkoivat hahmojen kohtaamia haasteita. Tässä tutkimuksessa luonteenvahvuuksien tunnistamista ja nimeämistä harjoiteltiin esimerkiksi Vahvuus variksen hyvemateriaalien avulla. Haastateltavat opettajat myös mainitsivat menetelmiä, joiden avulla tukivat lapsia huomaamaan vahvuuksia toisissaan. Näitä olivat esimerkiksi sydäntaulu sekä vahvuusjoulukalenteri.

7.1.5 Saavuttaminen

Opettajat tukivat saavuttamisen kokemusten syntymistä esiopetuksessa positiivisen palautteen, hyvän huomaamisen, haastavaan käytökseen puuttumisen sekä onnistumisen kokemuksia mahdollistavien käytänteiden avulla. Opettajien mukaan kannustavaa ja positiivista palautetta annettiin pienistäkin asioista. Positiivisen palautteen antaminen on myös tutkimuksen mukaan hyödyllistä, koska pienten lasten aivot reagoivat positiiviseen palautteeseen enemmän kuin negatiiviseen, mikä näkyi sähköisen aktiivisuuden lisääntymisenä aivoissa (Mai ym., 2011).

Tunstallin ja Gsippsin (1996) mukaan positiivista palautetta voitiin antaa kahden palautetyypin: hyväksyvän ja palkitsevan palautteen avulla. Hyväksyvä palaute oli sekä

arvioivaa että myönteistä ja usein oppiminen nähtiin palkintona itsessään (Tunstall & Gsipp, 1996). Tässä tutkimuksessa hyväksyvänä palautteena voi nähdä opettajien antaman kannustaman ja positiivisen palautteen lapsen onnistuessa tai yrittäessä parhaansa. Tunstallin ja Gsippin (1996) mukaan palkitsevaa palautetta annettiin, kun lapsi haluttiin palkita työstä tai käytöksestä. Tämä ilmeni usein lapsen hemmotteluna esimerkiksi tarrojen ja leimojen avulla (Tunstall & Gsipp, 1996). Tässä tutkimuksessa palkitseva palaute näkyi esimerkiksi jakamalla lapsille tsemppitarroja ja laminoituja timantteja.

Opettajien mukaan myös hyvän huomaaminen oli keskeistä. Erään opettajan tärkeää oli nähdä hyvä lapsen käytöksen takana, jotta käytöstä voitiin tukea. Myös Steedin & Durandin (2012) tutkimuksen mukaan lapsilla havaittiin vähemmän vakavia sosioemotionaalisia haasteita, kun opettajia koulutettiin Optimistic teaching - interventiossa sekä PBIS-sisällöistä (*positive behavioral interventions and supports*) että kognitiivis-käyttäytymisterapeuttisesta osuudesta, jossa tarkasteltiin opettajien itsepuhetta, tunteita ja asenteita työhönsä ja lasten haastavaan käytökseen liittyen. PBIS-sisällöt taas koostuivat lasten haastavan käytöksen ymmärtämisestä, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamisesta sekä perheiden osallistamisesta (Steed & Durand, 2012).

Haastateltavien opettajien mukaan haastavaan käytökseen puututtiin tarvittaessa suorasanaisesti haastavaa käytöstä sanoittaen. Kuitenkin myös jatkuva ei-sanon käyttäminen sekä lapsen haasteista kertominen vanhemmille tämän kuullessa tuotiin esille haitallisena. Onnistumisten kokemuksen tukemisessa keskeisenä nähtiin erilaiset käytänteet, kuten eriyttäminen, lapsen tukeminen yksilöllisesti, parityöskentely, monipuolinen toiminta sekä yksilö- ja ryhmäkannustimet.



Kuva 4. Keskeiset tulokset tiivistettynä

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Puusan ja Juutin (2020, s. 175) mukaan tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan oikeanlaisten lähestymistapojen ja menetelmien valitsemista tutkimusongelman ratkaisemiseksi ja tutkimuksen toteuttamiseksi. Heidän mukaansa luotettavuuteen nivoutuu vahvasti myös uskottavuuden käsite: missä määrin tutkimuksen tulokset hyväksytään tosiksi ja

luotetaan siihen, että aineisto on kerätty asianmukaisesti ja analysoitu oikein (Puusa & Juuti, 2020, s. 175). Luvussa tarkastelun kohteena on myös tutkimuksen validius ja reliaabelius. Aaltion ja Puusan (2020, s. 180) mukaan käsitteitä on mahdollista soveltaa myös kvalitatiiviseen tutkimukseen, kunhan tutkija on sisäistänyt laadullisen tutkimuksen luonteen ja eroavaisuuden määrällisestä tutkimuksesta.

Aaltion ja Puusan (2020, s. 180) mukaan validiudella arvioidaan, tutkitaanko tutkimuksessa juuri sitä ilmiötä, jota oli tarkoitus tutkia sekä tutkitaanko kohdetta tarkasti ja harhattomasti. Validius tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi tutkimuksen kohteeksi valitun ilmiön eheyttä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180). Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö oli positiivisen pedagogiikka esiopetuksessa. Tutkiessa positiivisen pedagogiikan menetelmiä on olennaista pohtia niiden eroavaisuutta perinteisiin opetusmenetelmiin. Positiivissa pedagogiikassa ikään kuin limittyvät yhteen sekä perinteiset oppimistavoitteet että hyvinvoinnin ja luonteenvahvuuksien tukeminen (Leskisenoja 2017, s. 13; Ranta, 2020, s. 14). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) oppimisessa on keskiössä esimerkiksi pedagogiset käytännöt, tarpeellisten tietojen ja taitojen jakamisen sekä lasten vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Myös hyvinvoinnin tukeminen nousee esille myös keskeisenä arvona (Opetushallitus, 2014). Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan opettajien toteuttamia oppimista, hyvinvointia ja luonteenvahvuuksia tukevia menetelmiä esiopetuksen arjessa. Seligmanin (2011) PERMA-teoria ja sen elementit toivat selkeän ja teoreettisen viitekehyksen aiheen tarkastelulle.

Aaltion ja Puusan (2020, s. 180) mukaan reliaabelius viittaa tutkimuksen toistettavuuteen. Keskeistä on pohtia, onko tutkimus toistettavissa siten, että päädyttäisiin samaan tulokseen (Aaltion & Puusa, 2020, s. 180). On kuitenkin miltei mahdotonta odottaa, että saavutettaisiin samalainen tulos ihmisten käyttäytymisen kontekstisidonnaisuuden takia (2020, s. 180). Kuitenkin tutkimusprosessin yksityiskohtainen kuvaus, deduktiiviseen sisällönanalyysin hyödynnetty Elon ja Kyngäksen (2008, s. 110) malli sekä Seligmanin (2011) PERMA-teorian elementtien pohjalta toteutettu teemahaastattelurunko vahvistavat tutkimuksen reliabiliteettia. Selkeä aineiston koodaustapa sekä lainausten lisääminen myös mahdollistavat tutkimuksen läpinäkyvyyden.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on syytä keskittyä myös aineistonkeruuseen, joka toteutettiin teemahaastattelujen avulla. Haastattelut tallennettiin, jotta uskottavien päätelmien teko aineistosta olisi mahdollista (Puusa, 2020, s. 103). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 87–88) mukaan teemahaastattelun vahvuus aineistonkeruumenetelmä on se, että haastattelija voi syventää ja tarkentaa kysymyksiä haastateltavien vastausten perusteella. Tässä tutkimuksessa jatkokysymyksiä esitettiin erityisesti opettajien mainitsemista positiivisen pedagogiikan menetelmistä, jotta niistä saataisiin mahdollisimman konkreettinen ja syvälinen kuva.

Haastattelun etuna on myös se, että haastateltaviksi voidaan valita ne henkilöt, joilla on kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86; Puusa, 2020, s. 106). Positiivisen pedagogiikan koulutuksen omaavien haastateltavien löytäminen oli haasteellista ja myös ajan puute esti monella mahdollisuuden osallistua tutkimukseen. Yllättävänä ilmiönä havaittiin koulutuksen puute myös sellaisissa päiväkodeissa, joissa mainittiin verkkosivuilla positiivinen pedagogiikka osana päiväkodin arvoja. Lopulta tutkimukseen kuitenkin löydettiin kahdeksan opettajaa, jotka olivat käyneet positiivisen pedagogiikan teemoihin kytkeytyvän koulutuksen. Puutteena voidaan kuitenkin nähdä PERMA-koulutuksen puute haastateltavilla. Haastattelujen edetessä myös huomattiin, että samat teemat ja menetelmät alkoivat toistua haastatteluissa eikä merkittävästi uusia menetelmiä noussut enää esiin viimeisisissä haastatteluissa. Näin ollen tulittiin tulokseen, että monipuolinen ja syvälinen aineisto oli valmis analysoitavaksi.

Tässä tutkimuksessa tarkempia teemoja tai haastattelukysymyksiä ei annettu haastateltaville etukäteen, vaikkakin aihe kerrottiin. Joidenkin tutkijoiden mukaan monipuolisen kuvan ja runsaan tiedon saamiseksi olisi perusteltua antaa haastattelujen aiheet tai valmiit haastattelukysymykset haastateltaville etukäteen (Puusa, 2020, s. 107). Puusan (2020, s. 107) mukaan etukäteisaineiston jakaminen kuitenkin voi myös suunnata, rajata tai jopa kahlita haastateltavien ajatuksia ennakkoon ja siten vaikuttaa epätoivotulla tavalla aineiston sisältöön. Tämän tutkimuksen osalta monet haastateltavista pohtivat teemoja monipuolisesti ja jatkokysymyksiä syvensivät kuvaa positiivisen pedagogiikan menetelmistä. Riittävän ajan varaaminen haastateltavilta mahdollisti aiheeseen syventymisen ja tarkentavien kysymysten esittämisen haastattelun aikana.

Haastattelutilanteen rajoittaviksi tekijöiksi voi muodostua esimerkiksi haastattelun eteenpäin vieminen mekaanisesti tai kuulustelunomaisesti, haastateltavien vastauksiin vaikuttaminen sekä tehdyt tulkintavirheet (Puusa, 2020, s. 108). Tässä tutkimuksessa videoyhteys, selkeä haastattelurunko ja lisäkysymysten esittäminen mahdollistivat selkeän, mutta rennon rakenteen. Osa haastateltavista toivat esille myös haastattelukysymysten laajuuden. Toisaalta laajat kysymykset välissä herättivät haastateltavia pohtimaan teemoja syvällisesti ja monipuolisesti. Haastavimmat termit, kuten *autonomia* ja *osallisuus* avattiin haastateltaville tulkintavirheiden minimoimiseksi.

Teemahaastattelussa on myös syytä pohtia, millä tavoin teemat ohjaavat haastattelua sekä huolehtia että käytettävä käsitteistö tarkoittaa suunnilleen samaa molemmille osapuolille (Puusa, 2020, s. 113). Varasin haastattelujen alussa muutaman minuutin siihen, että kerroin Seligmanin PERMA-teoriasta lyhyesti, jotta konteksti tulisi haastateltaville tutuksi. Kaikissa haastatteluissa oli sama rakenne: alussa esiteltiin teoria lyhyesti ja samat kysymykset käytiin läpi samassa järjestyksessä luotettavuuden parantamiseksi.

Sisällönanalyysiä tehdessä luotettavuuskysymys nousi esille, kun positiivisen pedagogiikan menetelmiä värikoodattiin sen mukaan, mitä PERMA-teorian elementtiä se koskee. Tässä kohtaa tulkintavirheet olivat mahdollisia. Opettajien mainitsemia menetelmiä ja näkemyksiä pelkistämällä ja peilaamalla teoretietoon usein sopiva elementti löytyi. Aineiston analyysin kuvauksessa on pyrittävä myös yksityiskohtaisuuteen ja perustelujen tekemiseen luotettavuuden lisäämiseksi (Aalto & Puusa, 2020, s. 184). Tässä tutkimuksessa aineiston kuvausta tukivat lainaukset aineistosta sekä tutkimustilanteen tarkka kuvailu menetelmäosiossa.

Eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita koko tutkimusentekoprosessin ajan (Juuti ja Puusa, 2020, s. 175). Tämä Pro gradu tutkimus on tehty noudattaen tieteellistä ja eettistä toteutusta seuraamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2026).

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja nauhoittamiseen kysyttiin lupa haastateltavilta. Haastateltaville toimitettiin tietosuojailmoitus sekä suostumuslomake

etukäteen sähköpostitse. Tämän lisäksi aineisto anonymisoitiin, jolloin vastaajan henkilöllisyys ei ole pääteltävissä. Haastattelut toteutettiin Zoomissa ja aineistoa säilytetään viisi vuotta Turun yliopiston tietoturvalisessä Seafire-pilvipalvelussa.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös merkityksellistä pohtia PERMA-teorian rajoituksia tutkimuksen kannalta. Donaldsonin ym. (2022) tutkimuksen mukaan PERMA-teoriaa rajoituksia on tunnustettu lähivuosien aikana ja niitä on asetettu kritiikin kohteeksi. Alun perin teoria muodostettiin hyvinvoinnin viitekehyyksi eikä varsinaiseksi teoriaksi, mikä jo itsessään korosti jatkotutkimuksen tarvetta (Donaldson ym. 2022). Pro gradu -tutkimuksen teon loppuvaiheessa havaittiin, että mallia kutsutaan systemaattisesti useissa tutkimuksissa PERMA-teoriaksi, vaikka malli ei laaja-alaisuudessaan ole suunniteltu teoriaksi. Jatkotutkimusten kannalta voisi olla tieteellisesti korrektimpaa käyttää nimitystä PERMA-malli tai PERMA-viitekehys. Tutkimusta toteuttaessa havaittiin nopeasti PERMA-teorian (Seligman, 2011) laajuus, mikä hankaloitti selkeiden ja spesifimpien haastattelukysymysten muodostamista haastateltaville. Tämä saattoi johtaa myös kysymysten tulkintaeroihin opettajien välillä. Skinner (1990) havaitsi suurten teorioiden ongelmaksi sen, että ne ovat abstrakteja ja korostavat käsitteiden muodolliseen järjestämiseen sen sijasta, että ne pyrkisivät avaamaan tai ymmärtämään sosiaalista todellisuutta (Skinner, 1990). Teoria ei myöskään soveltunut suoraan varhaiskasvatuksen kontekstiin, vaan menetelmät piti soveltaa elementtien teemojen mukaisiksi.

7.3 Tutkimuksen merkitys

Tutkimus tuo esiin arvokasta tietoa siitä, millä menetelmillä lasten hyvinvointitaitojen kehittymistä voidaan tukea jo varhaiskasvatuksessa. Aiempi tutkimus on keskittynyt pitkälti positiivisen pedagogiikan menetelmien hyvinvointivaikutuksiin, kun taas käytännön toteuttamistavoista esiopetuksessa tiedetään vielä vähän. Tämä tutkimus toi esiin konkreettisia menetelmiä positiivisen pedagogiikan toteuttamistavoista esiopetuksen toimintaympäristössä. PERMA-teorian (2011) elementtien pohjalta muodostettu haastattelurunko mahdollisti monipuolisten menetelmien esiin nousemisen haastatteluissa. Tutkimuksesta saatujen tulosten arvioidaan olevan hyödyllisiä niin opettajille kuin opettajankoulutuksellekin.

7.4 Jatkotutkimusideat

Tässä Pro gradu -tutkimuksessa tutkittiin, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa. Tutkimuksen viitekehystenä toimi Seligmanin (2011) kehittämä PERMA-teoria. Jatkotutkimusideana olisi kiinnostavaa tutkia, miten saadut tulokset eroaisivat, jos tutkittavien joukko koostuisi PERMA-teorian pohjalta koulutettujen varhaiskasvatuksen opettajista. Haasteltavien perehtyminen teoriaan ja teorian soveltaminen omaan opetukseen voisi tuoda arvokasta tietoa moninaisista menetelmistä. Haasteeksi voisi kuitenkin muodostua tutkittavien löytäminen tutkimukseen. Toisaalta jatkotutkimusideana olisi myös kiinnostavaa tarkastella, miten positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttäminen eroaa positiivisesta pedagogiikasta koulutettujen ja kouluttamattomien opettajien välillä. Keskeistä olisi syventyä siihen, millä menetelmillä aiheesta kouluttautuneet opettajat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa verrattuna niihin opettajiin, joilta puuttuu koulutus.

Positiivista pedagogiikkaa on tutkittu koulun puolella ja esiopetuksessa vuosituhannen vaihteen jälkeen. Kuitenkin aineistoa etsiessä havaittiin, että pienempien lasten osalta tutkimustieto on vähäistä. Jatkotutkimusehdotuksena voisi olla hyödyllistä tutkia positiivisen pedagogiikan hyvinvointivaikutuksia ja menetelmiä monipuolisemmin kaikkien ikäryhmien osalta. Myös inklusion myötä tukea tarvitsevien lasten osalta olisi kiinnostavaa tutkia positiivisen pedagogiikan yhteyttä oppimiseen. Kasvatuksen kentällä myös lastenkodeissa ja lasten erityisyksiköissä olisi kiinnostavaa tutkia positiivisen kasvatuksen ja lämpimän vuorovaikutustavan yhteyttä lasten ja aikuisten hyvinvointiin yhteisössä. Erityisesti konkreettisten menetelmien löytäminen kaikista kasvatuksen aloista lisäisi tietoa positiivisen pedagogiikan ja myönteisten kasvatustieteiden toteuttamisesta. Yllättävänä havaintona haastateltavia etsiessä havaittiin, että vaikka päiväkodit korostivat positiivista pedagogiikkaan keskeisenä arvonaan, opettajilla ei välttämättä ollut positiivisen pedagogiikan koulutusta. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa tutkia, miten näissä päiväkodeissa toteutetaan positiivista pedagogiikkaa sekä miten johtajat ohjaavat positiivisen pedagogiikan arvojen toteutumista näissä päiväkodeissa.

Lähteet

- Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(4), 365–381. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1515/humr.15.4.365>
- Aaltio, I., & Puusa, A. (2011). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/20018>
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5–16. DOI: [10.7748/nr.4.3.5.s2](https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2)
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins.
- Donaldson, S. I., van Zyl, L. E., & Donaldson, S. I. (2022). PERMA+4: A framework for work-related wellbeing, performance and positive organizational psychology 2.0. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 817244. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.817244>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. DOI: [10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x)
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Karaolis, O. (2022). Puppets in preschool: Children as the ‘more knowledgeable other’ – A snapshot from a research story. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 53–60. <https://doi.org/10.25819/dedo/130>
- Keys, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>

- Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Olinger, L. J. (1993). Coping humor, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 81–96.
<https://doi.org/10.1037/h0078791>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). PS-kustannus.
- Kyrönlampi, T., & Uitto, M. (2022). Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 90–108.
<https://doi.org/10.33350/ka.95401>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Lapin yliopistopaino.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. PS-kustannus.
- Mai, X., Tardif, T., Stacey, N. D., Chao, L., William, J. G., & Yue Jia, L. (2011). Brain activity elicited by positive and negative feedback in preschool aged children. *PLoS ONE*, 6(4), Article e18774. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0018774>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.
- Neslek, B. J., & Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment and social interaction. *Humor: International Journal of Humor Research*, 14(4), 395–413.
- Neslek, B. J., & Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment and social interaction. *Humor: International Journal of Humor Research*, 14(4), 395–413. DOI:[10.1515/humr.2001.011](https://doi.org/10.1515/humr.2001.011)
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pardon, K., Kuusisto, A., & Uusitalo, L. (2023). Teaching kindness and compassion: An exploratory intervention study to support young children’s prosocial skills in an inclusive ECEC setting. *Education Sciences*, 13(11), 1–20.
<https://doi.org/10.3390/educsci13111148>
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>

- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.
- Ranta, S. (2020). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (Väitöskirja). Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German VIA-Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57–64.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000169>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: Positive psychology and positive interventions*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Shoshani, A. (2018). Young children's character strengths and emotional well-being: Development of the Character Strengths Inventory for Early Childhood (CSI-EC).

The Journal of Positive Psychology, 14(1), 1–17.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1424925>

Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well-being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8, 1866.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>

Skinner, Q. (Ed.). (1990). *The return of grand theory in the human sciences*. Cambridge University Press.

Steed, E. A., & Durand, M. (2012). Optimistic teaching: Improving the capacity for teachers to reduce young children's challenging behavior. *School Mental Health*, 5(1), 15–24. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9084-y>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389–404.

<https://doi.org/10.1080/0141192960220402>

Uusitalo, L. (2023). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 7–17). PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa* (4., päivitetty painos). PS-kustannus.

Vuorenmaa, M., Klementti, R., Paavilainen, M., Tuovinen, E., & Viitanen, E. (2025). *Mitä esikouluikäisten lasten perheille kuuluu?* FinLapset-tutkimuksen kyselytiedon perustulokset (THL Työpaperi 3/2025). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-452-9>

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. (1991).

https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2

Liite 1. Suostumus osallistumisesta tieteelliseen tutkimukseen

Suostumus osallistumisesta tieteelliseen tutkimukseen

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta. Olen myös aikaisemmalta koulutukseltani varhaiskasvatuksen opettaja. Olen tekemässä Pro gradu –tutkielmaani, jossa tutkin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamistavoista esiopetuksessa. Haluaisin pyytää sinua osallistumaan tutkimukseeni jakamalla omia kokemuksia ja näkemyksiä aiheesta. Tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä on, että sinulla on suoritettuna jokin koulutus positiivisesta pedagogiikasta.

Osallistuminen on vapaaehtoista ja se tapahtuu lyhyen Zoom-haastattelun muodossa maalishuhtikuussa yhdessä sovittuna aikana. Haastatteluaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja haastattelijoiden anonymiteetti säilyy, koska tutkimuksessa ei mainita osallistuneiden nimiä. Tutkimusaineistoa säilytetään tutkielman valmistumisen ja julkaisemisen jälkeen viisi vuotta Turun yliopiston Seafire-palvelimella, minkä jälkeen se tuhotaan.

Jos osallistut tutkimukseeni, voit täyttää alla olevan kaavakkeen ja lähettää sen minulle. Kerro myös sinulle sopiva aika haastattelulle. Vastaan oikein mielelläni kysymyksiisi tutkimuksesta. Mukavaa kevättä!

Ystävällisin terveisin,

Essi Laakkonen, 0440499550, essi.h.laakkonen@utu.fi

Vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen sekä minulle sopii, että haastattelu nauhoitetaan, tallennetaan ja arkistoidaan jatkokäyttöä varten.

Nimi:

Sähköpostiosoite:

Päiväys ja allekirjoitus:

Liite 2. Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa – varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta
Rekisterin pitäjä	Essi Laakkonen, 0440499550, essi.h.laakkonen@utu.fi
Vastuuhenkilön yhteystiedot	Essi Laakkonen, 0440499550, essi.h.laakkonen@utu.fi
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus ja oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa haastatellaan varhaiskasvatuksen opettajia heidän kokemuksistaan positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta esiopetuksessa.</p> <p>Sähköpostiosoitteita hyödynnetään haastattelukutsun ja tietosuojailmoituksen lähettämiseen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperustana on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä</p>
Käsiteltävät henkilöryhmät	<p>Tallennettavat tiedot:</p> <p>Haastattelijoiden nimet pseudonymisoidaan eli henkilötiedot käsitellään siten, ettei henkilötietoja voida yhdistää kyseiseen henkilöön. Tietoja kerätään varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta.</p>
Henkilötietojen vastaanottajat	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimuksen toteuttajan ulkopuolelle.

Tiedot tietojensiirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Nauhoitetuista haastatteluista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoaan. Tällöin myös tunnistetiedot poistetaan samalla. Yliopiston suosittama tutkimusaineiston säilytysaika on viisi vuotta, jolloin tutkimusaineisto poistetaan 20.5.2031 tietoturvallisesti.
Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin. Hänellä on myös oikeus pyytää tietojensa oikaisemista, poistamista, käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelemistä.
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsut lähetetään varhaiskasvatuksen opettajien sähköpostiosoitteisiin, jotka ovat yleisessä tiedossa päiväkodin nettisivuilta tai erikseen opettajilta pyydettyjä. Muut tiedot kerätään suoraan haastatteluun osallistuvilta.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon eikä profiloinnin tekemiseen.

Liite 3. Teemahaastattelurunko

TAUSTATIEDOT

työkokemus:

koulutus:

positiivisen pedagogiikan koulutus:

MENETELMÄT

Myönteiset tunteet

Kuinka edistät myönteisen ilmapiirin syntymistä lapsiryhmässäsi?

Miten tuet lasten positiivisten tunteiden, kuten ilon syntymistä esiopetuksen arjessa? Millainen toiminta / käytänteet ryhmässä tuottavat ilon tunnetta esiopetusikäisille lapsille?

Miten reagoit, kun lapsi ei onnistu epäonnistuu hänelle osoitetussa tehtävässä tai tavoitteessa?

Miten tuet lasten hyvinvointia esiopetuksen arjessa?

Mihin tekijöihin panostat, jotta lapsella on mukava olla päiväkodissa?

Sitoutuminen

Kuinka tuet esiopetusikäisen lapsen sitoutumista tehtävään tai toimintaan?

Millaisia opetusmenetelmiä käytät tukemaan lapsen keskittymistä ja mielenkiintoa toimintaan?

Miten suunnittelet ja järjestät mielekästä ja lapsia sitouttavaa toimintaa esiopetuksen arkeen?

Miten tuet lapsen sitoutumista leikkiin?

Vuorovaikutussuhteet

Miten opettajana edistät myönteisen vuorovaikutussuhteen kehittymistä lapsen kanssa?

Kuinka tuet lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita?

Merkityksellisyys

Kuinka opettajana tuet lapsen osallisuuden kokemusta esiopetusryhmässäsi?
(päättösentekoon osallistuminen, yhteenkuuluvuuden tunne)

Miten järjestät toimintaa lapsilähtöisesti?

Miten tuet lapsen autonomian kokemusta? (kokemus siitä, että lapsella on mahdollisuus päättää omista tekemisistään. Tällöin toiminta nähdään sisäisesti ohjautuvaksi, vapaavalintaiseksi ja omiin kiinnostuksen kohteisiin perustuvaksi)

Kuinka merkittävänä näe luontevahvuuksien tunnistamisen ja nimeämisen?
Kuinka lasta autetaan ryhmässä huomaamaan omia vahvuuksiaan ja toisten vahvuuksia?

Saavuttaminen

Millaista palautetta annat lapsille?

Miten mahdollistat, että kaikki lapset pääsevät kokemaan onnistumisen kokemuksia esiopetuksessa?

Liite 4. Tekoälyn (Copilot ja ChatGPT) käyttö pro gradu -tutkimuksessa

Tutkimuksessa on käytetty Copilot-tekoälyä apuna vieraskielisen lähdemateriaalin suomentamisessa sekä lähdeluettelon laatimisessa Apa7-tyylin mukaiseksi. ChatGPT-tekoälyä käytettiin myös yksittäisen lähteen ja mallin suomennoksessa apuna. Alla kuvataan tarkemmin, kuinka Copilot- ja ChatGPT-tekoälyä on hyödynnetty tutkimuksessa. Vakuutan myös, että olen käyttänyt tekoälyä asianmukaisella huolellisuudella, olen ilmoittanut käytöstä sekä otan vastuun pro gradu -opinnäytteen sisällöstä.

Käytetty työkalu: Microsoftin Copilot

- Käytön vaihe: lähteiden suomentaminen teoriaosaa tehdessä, lähdeviitteiden merkintätapojen ideointiin teoriaosaa viimeisteltäessä ja lopuksi lähdeluettelon hiomisessa Apa7-tyylin mukaiseksi
- Käyttötarkoitus: Copilot-tekoälyä käytettiin apuna vieraskielisten lähteiden suomentamisessa ja lähdeluettelon laatimisessa Apa7-tyylin mukaiseksi. Teoriaosan viimeistelyyn kysyttiin tapoja erilaisia tapoja merkitä Apa7-tyylin mukaisesti lähdeviitteet tekstin sekaan.
- Todennus:

Copilot-tekoälyä käytettiin apuna kääntämään englannin kielisistä artikkeleista joitakin sanoja ja kohtia esimerkiksi tutkimusten tiivistelmäosuuksista ja tuloksista. Tekoälylle annettiin ohjeiksi ”käännä suomeksi” ja liitettiin kohta tutkimuksesta Copilot-tekoälyyn.

Copilot-tekoälyä käytettiin myös lähdeluettelon laatimisessa Apa7-tyylin asettamalla prompteiksi: *Tarkista, että lähteet ovat kirjoitettu oikein apa7-tyylin mukaisesti lähdeluetteloon. Laita lähteet aakkosjärjestykseen. Muotoile lähdeluettelo Wordiin.*

Tekstiä hioessa pyysin Copilot-tekoälyä kertomaan erilaisia tapoja merkitä lähdeviitteet tekstiin Apa7-tyylin mukaisesti, jotta saatiin monipuolistettua lähteisiin

viittaamisen tapaa tekstissä. Taulukossa 23 on avattu komento ja Copilot-tekoälyn ehdottamat viittaustavat.

Taulukko 23. Tekoälyn ideoita lähdeviittauksiin tekstiin.

Copilot-tekoälylle esitetty pyyntö	Tekoälyn antamat ehdotukset
Kerro miten lähdeviitteet voi merkitä tekstiin apa7-tyylin mukaisesti opinnäytetyössä. Kerro miten muuten voin sanoa kuin tutkijan mukaan.	Tutkija esittää — kun tuodaan esiin väite tai tulkinta Tutkija toteaa — neutraali, yleiskäyttöinen Tutkija korostaa — kun jokin asia nostetaan tärkeäksi Tutkija huomauttaa — kun lisätään tarkennus Tutkija osoittaa — kun tulos perustuu aineistoon Tutkija havaitsi — kun viitataan tutkimushavaintoon Tutkija päättelee — kun tehdään johtopäätös Tutkija raportoi — kun viitataan julkaistuun raporttiin Tutkija kuvaa — kun selitetään ilmiötä Tutkija tuo esiin — kun nostetaan esille näkökulma

Käytetty työkalu: OpenAI:n ChatGPT

- Käytön vaihe: yksittäisen lähteen suomentaminen sekä Elon ja Kyngäksen (2008, s. 110) vaiheiden kääntäminen (apuväline)
- Käyttötarkoitus: ChatGPT-tekoälyä käytettiin apuna vieraskielisten lähteiden suomentamisessa.
- Todennus:

ChatGPT-tekoälyä käytettiin apuna kääntämään suomeksi englannin kielisistä artikkeleista mallin käsitteitä ja tutkimusartikkelia. Tekoälylle annettiin ohjeiksi ”käännä suomeksi” ja liitettiin tai kirjoitettiin kohta tutkimuksesta ChatGPT-tekoälyyn.