

Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamana

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Vera Särvä

Ohjaaja:
Tutkijatohtori Jenni Tikkanen
Professori Ulpuukka Isopahkala-Bouret

5.4.2023
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Vera Särvä

Otsikko: Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamana

Ohjaajat: Tutkijatohtori Jenni Tikkanen; Professori Ulpukka Isopahkala-Bouret

Sivumäärä: 90 sivua, 8 liitesivua

Päivämäärä: 5.4.2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien määritelmiä positiivisesta pedagogiikasta. Lisäksi tutkittiin, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen ryhmissä, ja minkä he kokivat muuttuneen positiivisen pedagogiikan myötä. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa positiivisen pedagogiikan erilaisista toimintatavoista varhaiskasvatuksen kentällä, ja positiivisen pedagogiikan roolista varhaiskasvatuksen pedagogisena suuntauksena sitä toteuttavien varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmista. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin, jonka aineisto kerättiin viiden yksilöhaastattelun avulla. Haastateltavaksi haettiin varhaiskasvatuksen opettajia, jotka tietoisesti toteuttavat positiivista pedagogiikkaa työssään. Haastattelut toteutettiin vuoden 2022 kevään ja syksyn aikana. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät positiivisen pedagogiikan lähtevän opettajan omasta suhtautumistavasta ja asenteesta, sekä olevan osa varhaiskasvatuksen arjen kaikkea toimintaa. Lisäksi sen määriteltiin tavoittelevan lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kasvattamista. Toimintatavat, joilla opettajat positiivista pedagogiikkaa toteuttivat, jakautuivat seuraaviin pääteemoihin: myönteiset oppimiskokemukset, osallisuuden toteutuminen, opettajan suhde lapseen, työyhteisön toimintakulttuuri, lasten vuorovaikutus ja yhteistyö kodin kanssa. Vaikutusten osalta opettajat näkivät positiivisen pedagogiikan tuovan sekä myönteisiä muutoksia että haasteita varhaiskasvatukseen. Myönteisiä muutoksia olivat lasten taitojen lisääntyminen, sietokyvyn kasvaminen, kotien palaute ja opettajien työssä jaksaminen. Haasteiksi opettajat kokivat ennakkoluulot ja virheajattelun positiivista pedagogiikkaa kohtaan, sekä varhaiskasvatuksen yleiset haasteet. Yleisesti ottaen positiivinen pedagogiikka koettiin opettajien keskuudessa myönteisellä tavalla ja heidän käyttämänsä toteuttamistavat olivat keskenään ja aiempien tutkimuksien kanssa samansuuntaisia.

Avainsanat: Positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Varhaiskasvatus Suomessa	9
2.1	Varhaiskasvatuksen tehtävät ja tavoitteet.....	9
2.2	Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta	11
2.3	Tarve haasteet myönteisesti kohtaavalle pedagogiikalle.....	12
3	Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa	16
3.1	Taustalla positiivisen psykologian tutkimus.....	16
3.1.1	Positiivisen psykologian teoriataustaa.....	17
3.1.2	Positiivisen psykologian kritiikkiä.....	19
3.2	Positiivisen pedagogiikan määrittelyä.....	21
3.3	Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen tavoitteissa	24
3.4	Positiivisen pedagogiikan osa-alueet varhaiskasvatuksen pedagogisena toimintatapana	25
3.4.1	Vahvuudet ja myönteinen palaute	25
3.4.2	Myönteiset tunteet	29
3.4.3	Myönteinen toimintakulttuuri lapsen osallisuutta ja sosiaalisia suhteita vahvistavana..	31
4	Tutkimuksen toteutus	37
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	37
4.2	Aineistonkeruu	37
4.3	Aineistonanalyysi.....	40
5	Tutkimustulokset	44
5.1	Opettajien määritelmät positiiviselle pedagogiikalle	45
5.1.1	Luontainen suhtautumistapa	45
5.1.2	Kasvattajan asenteesta kumpuavaa	47
5.1.3	Osa arjen toimintaa	47
5.1.4	Hyvinvoinnin kokonaisvaltainen vahvistaminen	49
5.2	Positiivisen pedagogiikan toteuttamistavat	49
5.2.1	Myönteiset oppimiskokemukset.....	50
5.2.2	Osallisuuden tukeminen	54
5.2.3	Opettajan suhde lapseen.....	56
5.2.4	Työyhteisön toimintakulttuuri	59

5.2.5	Lasten vuorovaikutus.....	62
5.2.6	Yhteistyö kodin kanssa.....	66
5.3	Opettajien kokemukset positiivisen pedagogiikan vaikutuksista.....	69
5.3.1	Myönteiset vaikutukset.....	69
5.3.2	Haasteet.....	71
6	Pohdinta.....	74
6.1	Tulosten yhteenveto ja pohdinta.....	74
6.2	Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	79
6.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	82
	Lähteet.....	83
	Liitteet.....	91
	Liite 1. Haastattelupyyntö.....	91
	Liite 2. Tietosuojalomake.....	92
	Liite 3. Haastattelurunko.....	94
	Liite 4. Aineiston pelkistäminen; positiivisen pedagogiikan määritelmät.....	96
	Liite 5. Aineiston pelkistäminen; positiivisen pedagogiikan toimintatavat.....	97
	Liite 6. Aineiston pelkistäminen; positiivisen pedagogiikan vaikutukset.....	98

1 Johdanto

Positiivinen pedagogiikka on suhteellisen uusi pedagoginen suuntaus, joka pohjautuu positiivisen psykologian tutkimukseen (esim. Adler 2017, 52; The International Positive Education Network, IPEN; Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013, 147; White & Kern 2018, 1). Positiivisessa pedagogiikassa pyritään yhdistämään positiivisen psykologian periaatteita kasvatuksellisiin käytäntöihin ja opetukseen, tavoitteena vahvistaa yksilöiden hyvinvointia ja hyödyntää yksilöllisiä ominaisuuksia oppimisen tukena. Kiinnostus positiivista pedagogiikkaa kohtaan on kasvanut viime vuosien aikana, kun koulutuksen rooli hyvinvoinnin edistäjänä sekä hyvinvoinnin ja akateemisen menestymisen välinen yhteys on tunnistettu enenevässä määrin. (Norrish ym. 2013, 147.) Myös kasvattajien kiinnostus tätä pedagogista työtapaa kohtaan on kasvava ilmiö muun muassa lasten lisääntyneiden tunne- ja käyttäytymistaitojen haasteiden ja kasvattajien heikentyneen työssä jaksamisen myötä. Positiivinen pedagogiikka painottaa ihmisen hyvinvointia, vahvuuksien tunnistamista, tunteiden sanoittamista ja hyvien hetkien havainnointia oppimisen tukemisessa (esim. Chen & Mcnamee 2011, 71–78; Leskisenoja 2019). Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajien määritelmiä positiivisesta pedagogiikasta, heidän käyttämiään toimintatapoja sekä heidän kokemuksiaan positiivisen pedagogiikan vaikutuksista varhaiskasvatukseen ja sitä kautta lasten hyvinvointiin ja oppimiseen.

Tutkimus asettuu varhaiskasvatuksen kentälle heijastuen myös myöhemmille koulutusasteille varhaiskasvatuksen luodessa pohjaa elinikäiselle oppimiselle. Lasten oppimisasenteiden myönteinen tukeminen varhaislapsuudesta lähtien vaikuttaa tutkimusten mukaan lasten hyvinvointiin sekä myöhempään koulutuspolkuun (Uusitalo-Malmivaara 2016; Ranta 2021a, 2; Ranta 2021b, 70). Hyvinvointia edistäviä taitoja tukemalla voidaan vaikuttaa yksilön hyvinvointiin ja akateemiseen suoriutumiseen nykyhetkessä ja tulevaisuudessa (Ahonen 2017, 17; Ranta 2020, 13–14). Lisääntyneet tarkkaavuuden, käyttäytymisen ja mielen hyvinvoinnin haasteet ovat vahvasti näkyvissä varhaiskasvatuksessa (Uusitalo-Malmivaara 2011, 603). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) painottaa lasten mielenterveyden ja mielenterveyshäiriöiden yhteydessä jokaisen lapsen olemassa olevia voimavaroja ja keinoja, joilla haastavista tilanteista selviytymiseen voidaan vaikuttaa. Mielenterveysongelmien, kuten masennuksen voimakas nousu nuorten keskuudessa maailmanlaajuisesti, ja yhteys oppimisen ja myönteisten tunteiden välillä tukevat väitettä siitä, että varhaiskasvatuksessa ja kouluissa olisi hyödyllistä systemaattisesti opettaa taitoja, joilla vaikuttaa omaan hyvinvointiin

(Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins 2009). Lisääntyneiden haasteiden vuoksi on tarvittavaa etsiä konkreettisia muutoksia ja toisenlaisia pedagogisia menetelmiä varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksessa näiden pedagogisten suunnitelmien ja toimintatapojen toteuttamisesta vastuussa on varhaiskasvatuksen opettaja, joka tukee lasten taitojen kehittymistä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien lasten kohdalla (Ahonen 2017, 7).

Se, mihin kiinnitetään huomiota, vahvistuu ja lisääntyy. Perinteisessä kasvatuksessa yksilöllistä kasvatusta toteutetaan pyrkimällä vaikeuksien ja ongelmien tukemiseen vahvuuksien huomioimisen sijaan (Uusitalo & Vuorinen 2020, 123). Uusitalon ja Vuorisen (2020, 123) mukaan ongelmakeskeinen suhtautuminen peittää alleen lasten vahvuuksien huomioimisen. Kasvattajan arvioidessa omaa käyttäytymistään ja toimintatapojaan, sekä muokatessaan vuorovaikutustavoistaan lämpimiä ja sensitiivisiä, lapsi tulee kuulluksi, eikä jää yksin tunteiden ja tilanteiden kanssa. Tällöin kasvattaja myös herkemmin tunnistaa lapsen tarpeet, jonka kautta lapsen hyvinvointi pääsee vahvistumaan. Tätä kautta odotukset lasta kohtaan myös realisoituvat, jolloin haastavat tilanteet usein helpottuvat. (Ahonen 2019.)

Positiivista pedagogiikkaa kasvatuksen kentällä on tutkittu suhteellisen vähän, sillä laajempi kiinnostus aihetta kohtaan on kasvanut vasta viime vuosien aikana. Aihetta on tutkittu jonkin verran perusopetuksen, toisen asteen sekä työelämän kentillä, mutta varhaiskasvatuksen kentälle asettava tutkimus on ollut selkeästi vähäisempää. Positiivista pedagogiikkaa käsittelevä kirjallisuus painottuu myös suurimmaksi osaksi tarkastelemaan kouluissa tapahtuvaa toimintaa, jolloin varhaiskasvatuksen rooli jää pienemmäksi. Tutkimusta positiivisesta pedagogiikasta varhaiskasvatuksessa on tehty esimerkiksi opettajien ja huoltajien näkökulmista, jolloin on tutkittu heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään pedagogisesta suuntauksesta, sekä miten he näkevät toimintatapojen toteutuksen näkyvän erilaisissa kasvatuksellisissa toimintakulttuureissa. Leskisenoja (2016) on tutkinut positiivisen pedagogiikan käytänteitä alakoulun opettajien käyttämänä ja niiden vaikutuksia oppilaiden kouluviihtymiseen. Vuorinen (2022) on tutkinut alakoulun oppilaiden vahvuuksien huomioinnin yhteyttä heidän onnellisuuteensa, sekä miten vahvuuksien opettamisella voidaan vahvistaa oppilaiden ja opettajien sosiaalisia suhteita ja hyvinvointia. Ranta (2020) puolestaan on tutkinut väitöskirjassaan positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Rannan (2020) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa ja sen sisältöjä erilaisilla tavoilla. Alle kolmevuotiaiden ryhmissä toteuttaminen ei ollut yhtä johdonmukaista verrattuna

muihin ikäryhmiin. Lisäksi tutkimus lisäsi tietoa siitä, kuinka opettajat voivat varhaiskasvatuksessa tukea suhdetta opettajan ja lapsen välillä, korostaa myönteisten oppimiskokemusten syntyä, sekä tukea lapsen itsenäisyyden toteutumista ja vuorovaikutussuhteita. (Ranta 2020, 3–4.)

Uusitalo-Malmivaaran (2014b) mukaan perusopetuksessa keskitytään liialti ainoastaan kognitiivisten taitojen opettamiseen, jolloin sosioemotionaalisten taitojen tukeminen jää pienempään rooliin. Hänen mukaansa kouluissa tulisi opettaa myös esimerkiksi motivaatiota ja sinnikkyyttä, jotka voidaan lukea kuuluvaksi yksilön vahvuuksiin. Koulutusasiantuntija Pasi Sahlberg argumentoi, että kouluissa lisääntynyt eriarvoisuus ja huonovointisuus vaativat kouluilta toimia, jotka vahvistavat yksilöiden luovuuden ja vahvuuksien huomaamista. On ehdotettu, että koulun tulisi tuottaa laajasti erilaisia elämäntaitoja, joihin lukeutuvat esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaidot. Erityisen tärkeää tietoinen vahvuuksiin painottuva opetus on erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla. Heidän kohdallaan on havaittu vähäisempää onnellisuutta, mitä voidaan selittää opetuksen ongelmakeskeisyydellä. Tällöin oppija nähdään mahdollisesti häiriökeskeisesti, jolloin hänessä olevat voimavarat jäävät hyödyntämättä. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 80–81.) Näitä edellä mainittuja koulutuksen tehtäviä ja haasteita voidaan tukea ennakoivasti varhaiskasvatuksesta käsin opettamalla lapsille erilaisia sosioemotionaalisia taitoja, kuten tunne- ja vuorovaikutustaitoja, sekä tapoja hyödyntää omia vahvuuksiaan, jolloin nämä taidot luovat vahvaa perustaa tulevalle elämälle ja oppimiselle perusopetukseen ja sieltä aikuisuuteen asti. Eri koulutusasteille sijoittuvien tutkimusten tuottamat tiedot ja toimintatavat ovat sovellettavissa eri ikäryhmille, myös varhaiskasvatukseen.

Positiivisen pedagogiikan aihealueiden käsitteleminen opettajankoulutuksissa on vähäistä, mutta positiivista pedagogiikkaa on mahdollista opiskella erilaisten lisäkoulutusten ja opintokokonaisuuksien avulla, joita esimerkiksi opettajat voivat suorittaa tukemaan omaa työskentelyään. Näistä tunnetuimpia Suomessa ovat esimerkiksi Kaisa Vuorisen kehittämä Huomaa Hyvä! -koulutuskokonaisuus sekä Positive Education -organisaation tarjoamat erilaiset opintokokonaisuudet. Osa opettajista on enenevässä määrin kiinnostunut suorittamaan kyseisiä lisäkoulutuksia ja opintoja johtuen lisääntyneistä haasteista ja työn kuormittavuudesta. Näistä syistä myös kyseisten opintojen tarve kasvaa kasvatuksen kentällä. Seligman ja Adler (2019) toteavat positiivisen pedagogiikan olevan nousussa oleva pedagoginen suuntaus, jonka puolesta siihen tutustuneet tai sitä opiskelleet opettajat, oppilaat ja vanhemmat puhuvat. Heidän tutkimuksensa mukaan tällaisia tuloksia on havaittu positiivista pedagogiikkaa

toteuttavissa oppilaitoksissa, joita ovat esimerkiksi Australiassa sijaitsevat Geelong Grammar School ja Adelainen yliopisto sekä Monterreyn yliopisto Meksikossa. Seligman ja Adler uskovat positiivisen pedagogiikan leviävän laajempaan tietoisuuteen, mutta siihen vaaditaan ihmisten vakuuttamista sen hyödyllisyydestä, jotta esimerkiksi rehtorit ja varhaiskasvatuksen johtajat mahdollistavat sen toteuttamisen (Seligman & Adler 2019).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietämystä siitä, kuinka positiivisen pedagogiikan keinot osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voivat monipuolisesti vaikuttaa lapsen oppimiseen, rikkoa ongelmakeskeistä ajattelutapaa, sekä lisätä lasten hyvinvointia tuomalla esiin heidän vahvuuksiaan. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia, jotka käyttävät positiivisen pedagogiikan keinoja työssään tai ovat suorittaneet positiivisen pedagogiikan lisäkoulutuksen ja ottaneet sen keinoja käyttöön omassa opetuksessaan. Tässä tutkimuksessa keskitytään varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiin ja toimintatapoihin, jolloin tutkimuksen tulokset tuovat uudenlaista tietoa positiivisen pedagogiikan tutkimukseen aiemman tiedon painottuessa vahvemmin perusopetuksen kentälle. Lisäksi varhaiskasvatukseen painottuva tutkimus tutkii yleisesti kaikkien varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä positiiviseen pedagogiikkaan liittyen, kun taas tämä tutkimus vahvistaa positiivista pedagogiikkaa vahvasti toteuttavien opettajien näkökulmaa. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, millaisia mahdollisuuksia on kehittää lasten hyvinvointia ja oppimista sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa nykypäivän tarpeille sopivaksi positiivisen pedagogiikan keinoin.

Tutkimuksen teoria rakentuu kahdesta teorialuvusta, joista ensimmäisessä käsitellään varhaiskasvatuksen roolia ja tavoitteita Suomessa, sekä toisessa kuvaillaan positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa, avataan sen teoreettista taustaa sekä kuvaillaan positiivisen pedagogiikan toimintatapoja. Neljännessä luvussa käsitellään tutkimusmenetelmiä ja viidennessä luvussa tutkimustuloksia kolmessa pääluvussa. Viimeisessä pohdintaluvussa tehdään yhteenveto saaduista tuloksista vertaillen niitä tutkimuksen teoriataustaan sekä aiempaan tutkimukseen. Lisäksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä tarkastellaan mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

2 Varhaiskasvatus Suomessa

Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka muodostaa kokonaisvaltaisen lapsen kasvua, oppimista ja hoitoa edistävän pedagogisen kokonaisuuden. Lapsen oppimispolku alkaa varhaiskasvatuksesta ja ensimmäinen lapselle luotu varhaiskasvatussuunnitelma luo pohjaa lapsen myöhemmälle oppimiselle (Ranta 2020, 2). Varhaiskasvatuksesta lapsi aloittaa elinikäisen oppimisen kohti perusopetusta ja muita opintoja, sekä myöhemmin kohti työelämää. Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat Opetushallituksen määrittämät asiakirjat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2022) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014). Tässä luvussa avataan varhaiskasvatuksen paikkaa ja toteutumista Suomessa, sekä kuvataan varhaiskasvatuksen tavoitteita ja pedagogista toimintaa niiltä osin kuin ne ovat merkittäviä tämän tutkimuksen teoriataustan kannalta.

2.1 Varhaiskasvatuksen tehtävät ja tavoitteet

Varhaiskasvatusta toteutetaan Suomessa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022) mukaisesti, jonka laatimista ohjaa varhaiskasvatustalaki. Tämä laki säätelee lapsen oikeuden varhaiskasvatukseen sekä määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteet (Opetushallitus 2022, 3). Esiopetus mukailee perusopetuslakia sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolakia, mutta se lasketaan osaksi varhaiskasvatusta (Opetushallitus 2014, 12). Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus 2022) tavoitteena on ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä ja kehittämistä valtakunnallisesti niin, että varhaiskasvatus toteutuu yhdenvertaisena ja laadukkaana joka puolella Suomea. Varhaiskasvatus on tavoitteellista ja suunnitelmallista kasvatuksen, kehityksen ja opetuksen kokonaisvaltaista toimintaa, jossa pedagogiikan merkitys korostuu. (Opetushallitus 2022, 10–12.) Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) lisäksi varhaiskasvatuksen kokonaisuus koostuu paikallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta, jonka jokainen kunta itse määrittää valtakunnallisen suunnitelman pohjalta, sekä lasten henkilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista (Opetushallitus 2022, 3–4). Esiopetusta toteutetaan valtakunnallisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti luodun paikallisen opetussuunnitelman pohjalta (Opetushallitus 2014, 13).

Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista kokonaisvaltaisesti yhdessä perheiden kanssa. Varhaiskasvatuksen tehtäviin kuuluvat lasten

osallisuuden ja toimijuuden tukeminen, tasavertaisuuden ja yksilöllisyyden edistäminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen. Lisäksi varhaiskasvatus toimii yhteiskunnallisena palveluna myös huoltajille tukeakseen heitä kasvatustyössään, sekä antamalla heille mahdollisuus osallistua työelämään tai opintoihin. Jokaisella lapsella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen (Opetushallitus 2022, 10–11). Esiopetus puolestaan on ollut velvoittavaa vuodesta 2015 lähtien, jolloin lapsen tulee osallistua esiopetukseen vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista, ellei lapsella ole myönnetty vapautusta esiopetuksesta erityisen syyn vuoksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Kunnilla on velvollisuus huolehtia varhaiskasvatuksen toteutumisesta joko päiväkodissa tai perhepäivähoidossa tapahtuvana varhaiskasvatustoimintana (Opetushallitus 2022, 11) sekä esiopetuksen toteutumisesta päiväkodissa tai koulussa (Opetushallitus 2014, 12). Tässä tutkimuksessa käsitellään päiväkodissa tapahtuvaa varhaiskasvatusta ja jätetään tarkastelun ulkopuolelle perhepäivähoitoon sijoittuva varhaiskasvatustoiminta, sillä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajien työskentelystä. Perhepäivähoidossa työskenteleville kasvattajille ei ole asetettu laissa kelpoisuusvaatimuksia, joten perhepäivähoitajat eivät usein täytä varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyttä ja työnkuvaa.

Lapsen yksilöllisen tuen tavoitteet ja suunnitelmat kirjataan lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tämä pedagoginen asiakirja laaditaan jokaiselle varhaiskasvatuksessa olevalle lapselle, ja se on tärkeä osa varhaiskasvatuksen pedagogista dokumentointia. Suunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden tulee tukea lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukea. Lisäksi siihen kirjataan mahdolliset tuenmuodot. Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma on kehittyvä asiakirja, jota päivitetään ajankohtaiseksi lapsen kasvaessa ja tuen tarpeiden muuttuessa. Suunnitelmaan kirjataan lapsen yksilölliset tarpeet, vahvuudet, osaaminen sekä kiinnostuksen kohteet. Asiakirjan laatimisessa ja päivittämisessä ovat mukana varhaiskasvatuksen henkilöstö, lapsi sekä huoltajat, joiden kaikkien näkemyksiä kuunnellaan. Vastuu pedagogisen asiakirjan laatimisesta on varhaiskasvatuksen opettajalla. Suunnitelmaan kirjatut tavoitteet määrittävät pedagogista toimintaa, jolla lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista pyritään tukemaan. Näitä toimintatapoja ja arviointia ohjaavat vahvasti varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellyt laaja-alaisen osaamisen alueet sekä oppimisen alueet. (Opetushallitus 22.6.2022, 1.)

2.2 Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta

Lapset viettävät varhaiskasvatuksessa ison osan arjestaan, minkä vuoksi pedagogisen toiminnan, päiväkodin ilmapiirin sekä vuorovaikutussuhteiden laadulla on vaikutusta lapsen kehitykseen. Laadukkaan varhaiskasvatuksen ajatellaan pitävän sisällään vastavuoroista ja sensitiivistä kohtaamista, ammattitaitoista toimintaympäristön kehittämistä sekä pedagogisesti yksilölliset tarpeet huomioivaa opetusta. (Ahonen 2017, 25.) Vuonna 2021 noin 75 prosenttia varhaiskasvatusikäisistä lapsista Suomessa oli osana päivähoidon järjestelmää (Opetushallinnon tilastopalvelu 2022). Varhaiskasvatus siis tavoittaa suuren osan suomalaisista 1–6 vuotiaista lapsista, minkä vuoksi varhaiskasvatus toimii merkittävänä sosiokulttuurisena ympäristönä lapsille ja heidän kehitykselleen (Pihlaja 2007, 6).

Pedagogiikalla tarkoitetaan tapaa, jolla kasvatusta ja opetusta järjestetään.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittää pedagogiikan tarkoittavan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksellista toimintaa, jolla lasten hyvinvointia ja oppimista tuetaan.

Toiminta perustuu kasvatusta ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon, ja sitä toteuttaa ammatillisesti koulutettu varhaiskasvatushenkilöstö. (Opetushallitus 2022, 4, 22.)

Varhaiskasvatuksen toiminta koostuu arjen hoidollisista tilanteista, leikistä ja lapsen kehitystä tukevista tehtävistä. Laadukkaasta varhaiskasvatustoiminnasta on tutkimusten mukaan eniten tukea lapsille, joilla on riskejä tai haasteita jollakin kehityksen osa-alueella. (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013, 25.)

Lapsiryhmän pedagogisena johtajana toimii varhaiskasvatuksen opettaja, joka on vastuussa laadukkaan ja tavoitteellisen pedagogiikan toteutumisesta. Varhaiskasvatuksen opettajan velvoitteena on toimia varhaiskasvatuksen ja lapsuuden tukemisen asiantuntijana, ja vahvistaa lasten oppimiskokemuksia ja itsetuntoa. Varhaiskasvatuksen opettajan rooli työyhteisössä on toimia tiiminsä johtajana ja vahvistaa moniammatillisen yhteistyön toteutumista. Opettajan työnkuvaan kuuluu vahvistaa omaa ammatillista osaamistaan ja vuorovaikutustaitojaan työyhteisössä sekä lapsiryhmässä. Opettajan oma arvomaailma ohjaa työn toteutumista. (Pesonen & VOL:n koulutuspoliittinen työryhmä 2020, 5–6.) Rannan, Sajaniemen, Eskelisen ja Lämsän (2021, 67) mukaan odotukset opettajan pedagogisen toiminnan laatua kohtaan tulevat kasvamaan tulevaisuudessa.

Varhaiskasvatuksen laadun ylläpitäminen on merkittävää, jotta pienten lasten varhaiset oppimisen kokemukset pääsevät muodostumaan heidän elinikäistä oppimistaan tukeviksi. Suomalaista koulutusta pidetään korkeatasoisena, mutta huolen aiheeksi ovat nousseet

peruskouluikäisten lasten oppimisasenteisiin liittyvät asiat. Varhaislapsuudessa koetut oppimiskokemukset luovat perustaa yksilön myöhemmälle aikuisuuteen asti jatkuvalle koulutuspolulle. (Ranta 2021b, 70.) Varhaiskasvatuksen merkitys on suuri koulutukselliselle tasa-arvolle ja oppilaiden välisten erojen tasaantumiselle. Varhaiset myönteiset oppimiskokemukset vaikuttavat lapsen asenteisiin ja suhtautumiseen oppimista kohtaan ja luovat minäkuvaa itsestä oppijana. Varhaiskasvatuksen opettajat tunnistavat lasten tuen tarpeita ja osaavat ohjata lapsia avun piiriin ajoissa, ennen haasteiden kasautumista. Tästä syystä varhaiskasvatuksella on merkittävä asema koulutuksessa, ja pätevien ammattilaisten säilyttäminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 132–134.) Ranta ja kollegat (2021) toteavat, että laadukas varhaiskasvatus todennäköisesti tukee akateemisten taitojen kehittymistä. Suomessa ollaan kuitenkin tilanteessa, jossa koulutetuista varhaiskasvatuksen opettajista on suuri pula, jolloin varhaiskasvatuksessa on lapsia, jotka eivät ole koskaan olleet osana koulutetun opettajan toteuttamaa pedagogista toimintaa. Tästä syystä päiväkotien ja lapsiryhmien ei voida ajatella olevan tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden. Laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuminen päiväkodeissa vaatii heidän mukaansa vahvempaa pedagogian määrittelyä sekä koulutuksen kehittämistä. (Ranta ym. 2021, 67.)

Opettajan roolin lisäksi myös kodin kanssa tehtävällä yhteistyöllä on vaikutusta lapsen oppimiseen ja pedagogian toteutumiseen. Vastuu yhteistyöstä on varhaiskasvatuksen järjestäjällä. Yhteistyö korostuu suunnitellessa ja toteutettaessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa opettajan johdolla. Varhaiskasvatuksen tavoitteiden mukaan kasvattajien tehtävänä on keskustella lapsen asioista yhdessä huoltajien kanssa, jakaa kokemuksia ja tapahtumia, sekä antaa kannustavaa ja myönteistä palautetta lapsen kasvusta ja kehityksestä. Avoin ja vastavuoroinen suhde opettajan ja huoltajien välillä vahvistavat lisäksi lapsen hyvinvointia. (Opetushallitus 2022, 35–36.)

2.3 Tarve haasteet myönteisesti kohtaavalle pedagogiikalle

Koulutuksen perinteisenä tavoitteena on opettaa lapsille akateemisia taitoja, joita tarvitaan oppimiseen ja menestymiseen. Adlerin (2017, 52) mukaan myönteisiä kasvatustapoja lisäämällä voidaan näiden taitojen lisäksi vahvistaa lasten henkistä hyvinvointia. Haasteet varhaiskasvatuksessa ovat kasvava ilmiö. Yhä suuremmalla osalla lapsista varhaiskasvatuksessa on haasteita erityisesti tunne- ja käyttäytymistaidoissa sekä hyvinvoinnissa (esim. Pihlaja 2007, 5). Myös opettajien heikosta työssä jaksamisesta

uutisoidaan runsaasti. Pihlajan (2007, 5) mukaan noin neljäsosa lapsista tarvitsee tukea henkisen hyvinvointinsa kehityksen avuksi. Myös THL raportoi saman suuntaisia tuloksia FinLapset-tutkimuskokonaisuuden (2018) pohjalta, jonka mukaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta, joka kolmannella 4-vuotiaalla lapsella varhaiskasvatuksessa on havaittu jokin huoli, joka liittyy lapsen sosioemotionaalisiin tai sosiaalisiin kykyihin. Sosioemotionaalisia taitoja lapsi tarvitsee omien tunteiden ilmaisuun ja säätelyyn sekä kykyyn toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sosioemotionaaliset haasteet voivat näkyä esimerkiksi aggressiivisuutena, voimakkaina tunneilmaisuuina, tarkkaamattomuutena, ylivirtäytymisenä tai voimakkaana vetäytymisenä. Näiden käyttäytymistapojen taustalla vaikuttavat lapsen sosioemotionaaliset valmiudet, ja osa lapsista tarvitsee erityistä ja runsasta tukea kyseisten taitojen kehittymiseen. (Ahonen 2017, 24.)

Sosioemotionaaliset vaikeudet ja niistä seuraavat lasten käyttäytymisen tavat koetaan usein kaikista vaikeimmaksi opettajien näkökulmasta varhaiskasvatuksessa ja koulussa (Ahonen 2017; Pihlaja 2007; Viitala 2014, 96–98). Lapsen haastavaksi koettu käyttäytyminen johtuu lapsen vielä kehittymättömistä taidoista ja keinoista käyttäytyä muulla tavalla. Usein lapset, joilla on haasteita juuri tunne- ja käyttäytymistaidoissa tai vuorovaikutuksessa, saavat suuren määrän negatiivista suhtautumista ja palautetta päivittäin. (Ahonen 2019.) Myös Määtä ja kumppaneiden (2017, 8) mukaan lasten vaikeudet tunne- ja käyttäytymistaidoissa ovat usein näkyvissä jo varhaislapsuudessa, jolloin lapsi tarvitsee niihin tukea, jotta haasteet eivät kasaannu.

Pihlajan (2012, 335) mukaan lapset, joilla on vaikeuksia sosioemotionaalisesti, kantavat raskasta taakkaa kohtuuttomasti, kun heitä verrataan lapsiin, joilla on haasteita muilla osa-alueilla. Ammatillaiset, huoltajat sekä lapsi itse tehdään tietoisiksi lapsen ongelmakohdista kiinnittämällä huomiota lapsen haasteisiin. Tarkoituksena on lapsen auttaminen, mutta Uusitalo-Malmivaara pitää varsin epäeettisenä tällaista yksilön tarkastelemista virhekeskeisesti. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 136–137.) Lapsen haasteisiin liitetään myös usein merkittävästi ylimääräisiä oletuksia, jotka saattavat kuormittaa lasta suuresti (Ahonen 2017, 25). Näiden haasteiden lisääntyminen on mahdollisesti kasvattanut kiinnostusta ja tarvetta positiivista pedagogiikkaa kohtaan varhaiskasvatuksessa. Ilmiö kumpuaakin lisääntyneistä haasteista, joihin pyritään hakemaan helpotusta uusien toimintatavoin. Tarve uusille toimintatavoille kasvaa, kun haasteet lisääntyvät, mikä selittää ilmiön nousua positiivisen pedagogiikan ympärillä. Positiivisen pedagogiikan toimintatavoilla

koulukontekstissa on tutkimusten mukaan havaittu olevan vaikutuksia lasten ja nuorten masennuksen ehkäisemiseen sekä käytösongelmien vähenemiseen (Adler 2017, 53).

Inklusiivisen kasvatuksen periaatteen mukaisesti jokainen yksilö ansaitsee tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen mahdollisuuden kehittää omia oppimisprosessejaan ja kykyjään edetä siirtymistä toiseen mahdollisimman sujuvasti (Äikäs, Vellonen, Lappalainen, Atjonen & Holopainen 2020). Inklusion tavoitteena on opetuksen eriyttäminen yksilöiden tarpeet ja ominaisuudet huomioiden (Uusitalo & Vuorinen 2020, 123–125). Varhaiskasvatuksessa inkluusio on näyttäytynyt erityisryhmien purkamisella, jolloin erityistä tukea tarvitsevat lapset on sijoitettu tavallisiin ryhmiin. Tällöin ryhmäkokojen kasvu sekä mahdollinen varhaiskasvatuksen työntekijöiden osaamattomuus toteuttaa erilaisia ja eri tasoisia tuen muotoja lapsiryhmässä, ovat inklusion myötä kasvaneita haasteita. (Ahonen 2019.) Pihlajan tutkimuksen (2003, 168) mukaan sellaisissa varhaiskasvatuksen ryhmissä, joissa oli useampia erityisen tuen piirissä olevia lapsia, jotka tarvitsivat tukea sosioemotionaalisisissa taidoissa, oli vähemmän menetelmiä ja tavoitteita tukemaan näitä taitoja, verrattuna erityisryhmiin. Neitolan ja Koivulan (2020, 66) mukaan varhaiskasvatuksen menetelmiä tulee kehittää, jotta sosioemotionaalisia haasteita voidaan tukea. He ehdottavat menetelmiksi esimerkiksi myönteisen ilmapiirin luomista, tunnekorttien käyttöä, vahvuuksien, osallisuuden ja myönteisen käytöksen vahvistamista. Käypä hoito -suositus (2018) tarjoaa tällaisiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen haasteisiin pedagogisiksi tukitoimiksi esimerkiksi vahvuusperustaista pedagogiikkaa, myönteisen palautteen antamista, tunne- ja vuorovaikutustaitojen ohjaamista, negatiivisen palautteen antamisen, kuten uhkailun lopettamista, lämpimän ilmapiirin luomista sekä lasta tukevan toimintakulttuurin kehittämistä. Nämä kaikki edellä mainitut tukitoimet ovat yhteneväisiä positiivisen pedagogiikan kanssa, ja kehittävät lasten oppimista ja kasvamista kokonaisvaltaisesti.

Uusitalon ja Vuorisen (2020, 129–130) mukaan yksikään olemassa oleva tutkimus ei viittaa siihen, että ongelmiin keskittyvä opetustapa olisi toimiva. He ovat kokeneet kouluttaessaan opettajia positiivisen pedagogiikan periaatteisiin, että opettajien uupumus on tämän myötä vähentynyt, ilmapiiri opetuksessa on muuttunut myönteisemmäksi, sekä yhteistyö kotien kanssa on sujuvoitunut. Ongelmien korostamisen ja virhekeskeisen ajattelun vieminen suuntaan, jossa huomio kiinnitetäänkin yksilöiden potentiaaliin ja ryhmän myönteiseen vuorovaikutukseen, vaatii opettajilta kykyjä muodostaa monipuolisia ja myönteisiä oppimisympäristöjä, joissa jokainen yksilö pystyy toimimaan omien vahvuuksien pohjalta.

Tällaisen opetuksen mahdollistumiseen vaaditaan opettajien asiantuntijuuden lisäämistä.
(Äikäs ym. 2020, 85–87.)

3 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa

Tässä tutkimuksessa käsitellään positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen kentällä. Positiivinen pedagogiikka tämän tutkimuksen teoreettisena taustana ja keskeisimpänä käsitteenä pohjautuu positiivisen psykologian tutkimukseen, mutta painottuu suuntaukseltaan kasvat- ja opetuskäytänteisiin. Positiivinen pedagogiikka on kontekstisidonnainen, kuten muutkin positiivisen psykologian suuntaukset, ja siinä positiivisen psykologian käytänteitä painotetaan juuri pedagogisiin tarkoituksiin. (Ranta 2021a, 19.) Seligman ja kollegat (2009, 293) käyttävät termiä positive education (positiivinen kasvatust) käsitellessään positiivista pedagogiikkaa. Leskisenojan (2017) mukaan positiivisella pedagogiikalla ja positiivisella kasvatuksella tarkoitetaan samoja asioita niiden saman kaltaisten tavoitteiden ja sisältöjen vuoksi. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä positiivinen pedagogiikka yhtenäisyyden vuoksi. Tässä luvussa avataan positiivisen pedagogiikan taustalla vaikuttavaa positiivista psykologiaa, määritellään positiivisen pedagogiikan ydinasioita, kuvaillaan sen tavoitteita ja asemaa kasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, sekä tutustutaan lyhyesti aiempaan tutkimukseen positiivisen pedagogiikan kentällä. Lopuksi määritellään positiivisen pedagogiikan toimintatapojen osa-alueita, joita on käytetty apuna tutkimuksen haastattelukysymysten muodostuksessa.

3.1 Taustalla positiivisen psykologian tutkimus

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiivisen psykologian teoriaan. Perinteinen psykologia keskittyy tutkimaan ihmismielen poikkeavuuksia ja on näin häiriökeskeisempää verrattuna positiivisen psykologiaan, joka tutkii edellytyksiä, joilla lisätä hyvinvointia (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 19). Positiivinen psykologia korostaa ihmisten voimavaroja ja myönteisyyttä, ja on kiinnostunut positiivisista toimintatavoista, kyvyistä, vahvuuksista ja mahdollisuuksista, joita elämisen arvoiseen elämään tarvitaan. Siinä korostetaan yksilön ja yhteisön onnellisuutta ja hyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Positiivisen psykologian tutkimuksen keskiössä ovat ne asiat, jotka vaikuttavat ihmisten hyvinvointiin, onnellisuuteen ja menestymiseen. (Leskisenoja 2019, 17–18.) Ojanen (2021) korostaa positiivisen ajattelun käsitteen erottamista positiivisen psykologian käsitteestä. Hänen mukaansa positiivinen psykologia pohjautuu tutkimustuloksiin, kun taas positiivisen ajattelun ajatellaan olevan populääripsykologian käsite.

3.1.1 Positiivisen psykologian teoriataustaa

Positiivisen psykologian tarkoituksena on ollut vahvistaa yksilön kykyä kohdata elämän vaikeuksia ja selviytyä niistä (Ojanen 2021). Psykologian tutkimuskentällä on keskitytty mielen varjopuoliin, heikkouksiin ja psykologiisiin häiriöihin. Nämä tutkimukset ovat tuottaneet merkittävää tietoa koskien mielenterveysongelmia ja niiden hoitoa. (Leskisenoja 2017, 32.) Perinteinen psykologia pyrkii siis poistamaan ihmisen pahoinvointia ja korjaamaan negatiivisia tekijöitä elämässä. Leskisenojan (2019) mukaan pelkästään tämän kaltainen ongelmiin kohdistuva korjaaminen ei kuitenkaan riitä, jos pyritään kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin saavuttamiseen. (Leskisenoja 2019, 17–18.) Positiivisen psykologian varhaisena uranuurtajana voidaan pitää Marie Jahodia, joka lausui jo vuonna 1958 sanat: ”Hyvinvoinnin saavuttaminen vaatii muutakin kuin pahoinvoinnin poistamisen” (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 65). Positiivisen psykologian tutkimus on suurimmissa määrin keskittynyt aikuisiin, ja harvemmat tutkimukset ovat tutkineet lasten ja nuorten hyvinvointia positiivisen psykologian viitekehyksessä. Lapsiin ja nuoriin keskittyneiden tutkimusten mukaan myönteisillä tunteilla ja vahvalla itsetunnolla on havaittu yhteyttä fyysiseen terveyteen. Lisäksi merkitykselliset sosiaaliset suhteet lapsilla ja nuorilla vähentävät ongelmallista käyttäytymistä, kuten rikollisuutta ja päihteiden käyttöä, sekä ehkäisevät masennusta. (Adler 2017, 53–54.)

Martin Seligmania pidetään positiivisen psykologian kantaisänä, jonka tunnettuun hyvinvointiteoriaan pohjautuvat myös monet muut positiivisen psykologian teoriat, sekä niistä muotoutuneena myös monet positiivisen pedagogiikan ydinajatuksat (Adler 2017, 54). Tästä syystä on tarpeellista avata sen keskeiset pääpiirteet lyhyesti. PERMA-hyvinvointiteorian mukaan hyvinvointi koostuu viidestä osa-alueesta. Osa-alueet ovat myönteiset tunteet (P = Positive emotions), sitoutuminen (E = Engagement), ihmissuhteet (R = Relationships), merkityksellisyys (M = Meaning) ja saavuttaminen (A = Accomplishment). Seligman pitää hyvinvointia pääasiana positiivisessa psykologiassa ja hänen mukaansa hyvinvoinnin mittaamisessa merkittävin tekijä on yksilön ja yhteisön elämäntyytyväisyys (Seligman 2011, 13.) Teorian mukaan hyvinvointi koostuu siis viidestä osa-alueesta, jotka kaikki täyttävät seuraavat ehdot: jokainen osa-alue edistää hyvinvointia, yksilö tavoittelee osa-alueita niiden itsensä takia, ei saavuttaakseen niillä muita asioita, sekä jokainen osa-alue on määritettävissä ja mitattavissa itsenäisesti. (Seligman 2011, 16–20.)

Lisäksi Christopher Petersonin ja Martin Seligmanin (2004) työstämää yksilön hyveisiin ja vahvuuksiin keskittyvää tutkimushaaraa pidetään yhtenä psykologian merkittävimpänä

hankkeena viime vuosikymmenten aikana. Hyveenä pidetään tavoiteltavaa kokonaisuutta, joka muodostuu vahvuuksista ja sen ajatellaan palvelevan sekä yksilöä että ympäristöä. Kulttuureiden välillä esiintyvä eroja hyveisiin liittyen, mutta esimerkiksi rohkeus, oikeudenmukaisuus ja viisaus ovat hyveitä, jotka ovat laajasti arvostettuja. Values in Action (VIA) eli hyveet toiminnassa -hanke on Petersonin ja Seligmanin 2000-luvun alussa kehittämä tutkimushanke, joka toimii pohjana monelle positiivisen psykologian sovellukselle. VIA-hanke on luonut paljon tutkimusta siitä, millä tavoin hyveitä voidaan toteuttaa 24 erilaisen luontevahvuuden kautta (Uusitalo-Malmivaara 2016, 138). Sen tarkoituksena on ollut hyveiden ja hyvän luonteen huomiointi ja määrittäminen ongelmakeskeisen tutkimuksen vastineeksi (Peterson & Seligman 2004; Uusitalo-Malmivaara 2014b, 64–66). Peterson ja Seligman työryhmineen tuottivat vuonna 2004 teoksen *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*, joka käsittelee laajasti luontevahvuuksia ja hyveitä sekä niiden käyttöä. Heidän tavoitteensa oli kyetä tieteellisesti mittaamaan vahvuuksia koko ihmisen eliniän ajalta. (Peterson & Seligman 2004.)

Petersonin ja Seligmanin (2004) tutkimuksen pohjalta syntyi kuusi perushyvetä ja 24 luontevahvuutta, jotka pohjautuvat vahvasti laajaan kirjallisuuteen. Perushyveet ovat viisaus ja tieto, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Nämä perushyveet perustuvat historiallisiin dokumentteihin, joissa ne esiintyvät universaalisti (Peterson & Seligman 2004). Lisäksi niiden uskotaan olevan jopa evolutiivisesti määräytyneitä ominaisuuksia, joita ilman ihminen ei olisi selvinnyt (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 66). Luontevahvuudet taas ovat niin sanotusti työvälineitä, joita tarvitaan perushyveiden toteutumiseen. Esimerkiksi viisauden hyve voidaan saavuttaa uteliaisuuden ja oppimisen ilon luontevahvuuksien kautta. Peterson ja Seligman toteavat, että hyvä luonne on sellainen, joka omaa vähintään yhden luontevahvuuden jokaisesta perushyveestä. (Peterson & Seligman 2004.) Vahvuuksien huomioimisen on todettu olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin, oppimisesta nauttimiseen, itseensä luottamiseen sekä hyvinvoinnin ja sosiaalisten taitojen kasvuun (Uusitalo-Malmivaara 2016, 138).

Uusitalo-Malmivaaran (2014b, 63) mukaan luontevahvuudet ovat olleet mukana ihmisten toiminnassa ja keskusteluissa jo vuosisatojen ajan, mutta positiivisen psykologian noustessa tutkimuksen kohteeksi, ovat myös luontevahvuudet saaneet käsitteistön taustalleen. Luontevahvuuksia on pidetty pitkän aikaa tärkeinä ja toivottavina ominaisuuksina, mutta niiden on ajateltu olevan yksilön synnynnäisiä piirteitä, joita ei ole mahdollista kehittää. Petersonin ja Seligmanin työ on toiminut merkittävänä tekijänä luodessa luontevahvuuksien

tutkimushaaraa. Moniälykkysteorian luoja, professori Howard Gardnerin mukaan hyveisiin ja vahvuuksiin keskittyvää tutkimusta voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä tutkimushankkeista psykologian kentällä viime vuosikymmenten aikana. Seligman (2011) nostaa esiin näkökulman, jonka mukaan ihmiset voivat emotionaalisella tasolla edelleen heikosti, vaikka teknologian ja lääketieteen edistyminen sekä tasa-arvon ja ihmisoikeuksien kehittyminen ovat muovanneet olosuhteista suotuisampia. Puitteiden kehittyessä hyvinvoinnin taso ei kuitenkaan ole kehittynyt, ja suuri osa suomalaisista sairastaa jossakin vaiheessa elämäänsä mielenterveyden häiriöitä. Tästä syystä ongelmakeskeisen tutkimuksen rinnalle tarvitaan myös tutkimusta, joka keskittyy hyvään. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 63–64.)

Peterson ja Seligman (2004) kehittivät määrittämistään luontenvahvuuksista niin kutsutun VIA-mittarin (Inventory of Strengths), jonka avulla pystytään mittaamaan yksilön omia vahvuuksia. Väitteisiin vastaamalla viisiportaisten vastausvaihtoehtojen perusteella mittari määrittää vastaajalle tämän viisi keskeisintä ydinvahvuutta (Peterson & Seligman 2004; Uusitalo-Malmivaara 2014b, 72). Näitä vahvuuksia havainnoimalla ja tunnistamalla yksilö pystyy tuntemaan omat kyvykkyytensä paremmin (Leskisenoja 2016, 68–69).

Luontenvahvuudet ovat yhteydessä sekä henkiseen että fyysiseen hyvinvointiin (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 75). Lapsille ja nuorille on kehitetty mittarista oma versionsa.

Nuoremmatkin lapset pystyvät täyttämään mittarin aikuisen avustuksella, mutta varhaiskasvatustuokien lapsen kohdalla merkittävää on luontenvahvuuksiin huomion kiinnittäminen esimerkiksi leikin ja keskustelun keinoin. Mitä aiemmin lapsi oppii tiedostamaan omat luontenvahvuutensa, sitä paremmin hän pystyy hyödyntämään niitä oman hyvinvointinsa ja oppimisensa tukena. (Leskisenoja 2016, 68–69.)

3.1.2 Positiivisen psykologian kritiikkiä

Positiivista psykologiaa on kritisoitu muun muassa sen liiallisesta positiivisuudesta, positiivisuuden vaikeasta määrittelystä ja sen liiallisesta yleistettävyydestä. Lisäksi on esitetty näkökulmia, joiden mukaan se ei tuo tutkimuskentälle uutta tietoa, eikä vanhaa tietoa kunnioiteta riittävästi. Tutkimustulosten liiallista yleistettävyyttä voidaan pitää haastekohtana kaikilla tieteenaloilla, missä tutkitaan ihmistä. (Ojanen 2021.) Joidenkin tutkijoiden mielestä positiivisessa psykologiassa vallitsee suppea näkemys määrittää tunteet joko positiivisiksi tai negatiivisiksi. Monet tunteet ovat monimuotoisia, ja saattavat sisältää sekä positiivisia että negatiivisia merkityksiä. On myös kritisoitu erilaisille tunteille ja tavoiteltavan arvoisille asioille annettuja määritelmiä. (Ranta 2020, 16–17.) Esimerkiksi Peterson ja kollegat (2007)

ovat määrittäneet positiivisia tunteita ja piirteitä sellaisiksi, jotka vahvistavat muita tunteita enemmän yksilön kokemaa hyvinvointia, onnellisuuden tunnetta ja optimistisuutta.

Positiivisen psykologian tarkoituksena ei kuitenkaan ole luokitella tunteita suoraviivaisesti positiivisiin ja negatiivisiin, vaan sen tavoitteena on vahvistaa hyvinvointia ja yksilön tyytyväisyyttä elämään erilaisia piirteitä korostamalla (Ranta 2020, 16–17). Tarkoituksena ei ole sulkea silmiä elämän haasteellisuudelta, vaan kannustaa ihmistä kaikkien tunteiden tunnistamiseen ja niiden käsittelyyn, sekä auttaa yksilöitä löytämään omat voimavaransa, joilla selvittää myös vaikeista asioista.

Positiivisen psykologian aatteiden vallitessa myös kasvatuksen kentällä, on kriittisenä pidetty sen luomaa harhaista vaatimusta positiivisesta ajattelusta, joka mahdollisesti korostaa ajattelutapaa negatiivisten tunteiden peittämisestä. Tällainen ajatus tunteiden tukahduttamisen tarpeesta saattaa lisätä ahdistuksen tunteita, ja yhä useammat ihmisen elämään kuuluvat tunteet, kuten suru ja viha, nähdään hoidettavina tai jopa diagnosoitavina. (Lipponen 2019.) Positiivisella psykologialla ei todellisuudessa kuitenkaan tarkoiteta huomion kääntämistä pois ongelmista tai tuen tarpeista, haasteiden mitätöimistä tai jatkuvaa kehumista. Sen tarkoituksena pidetään hyvinvoinnin lisäämistä tukemalla yksilön kykyjä ja havaitsemalla keinoja, joilla oppiminen ja kehittyminen on yksilön kannalta suotuisinta. (Uusitalo & Vuorinen 2020.) Myös Leskisenoja (2016, 218) vahvistaa tätä kasvatuksellisella näkökulmalla toteamalla, että myönteinen koulunkäynti ei ole negatiivisten tunteiden, haasteiden ja pettymysten sulkemista pois, vaan opetuksen innostavuutta ja mielekkyyttä. Leskisenoja vertaa oppilaiden viihtymisen tärkeyttä työpaikassa viihtymisen tärkeyteen.

Onnellisuuden ja positiivisuuden korostamista on kritisoitu myös muun muassa terapeutin vallan näkökulmasta. Brunila, Harni, Saari ja Ylöstalo (2021a; 2021b) nostavat esiin lisääntyneen hyvinvoinnin ja onnellisuuden tavoittelun yhteiskunnassamme, ja kritisoivat terapeutin vallan kasvua. Ihmisten toimintaa tarkkaillaan enenevässä määrin erilaisten psykologisten termien ja terapiamuotojen avulla, jolloin ratkaisuna erilaisiin yksilön haasteisiin tarjotaan terapeutista asiantuntijuutta. Suomi on julistettu useamman kerran maailman onnellisimmaksi maaksi, mutta saman aikaisesti mielenterveyslääkkeiden käyttö on lisääntynyt rajusti. (Brunila ym. 2021a, 7–8.) Brunila ja kollegat ehdottavat tämän johtuvan terapeutin vallan kasvusta, jolloin yksilö ei koe onnellisuutensa tai hyvinvointinsa olevan riittävää. Termi positiivisuus on heidän mukaansa muuttunut rajattomaksi, jolloin kaikista asioista tulisi löytää myönteinen puoli ja vastauksen haasteisiin tulisi löytyä aina yksilöstä itsestään. Yhä suurempi osa ihmisistä siis kokee itsensä huonovointiseksi, jolloin

riittämättömyyden tunteet kasvavat ja terapeuttien hoitomuotojen tarpeet lisääntyvät. (Brunila ym. 2021, 25–26).

On nostettu esiin myös näkökulmia siitä, että yksilöt, jotka ovat herkemmin ahdistuvia, pelokkaita, aggressiivisia tai masentuneisuuteen taipuvaisia, ovat vähemmän tyytyväisiä omaan elämäänsä, ja heidän subjektiivinen terveytensä ja hyvinvointinsa on matalampi verrattuna heidän objektiiviseen terveydentilaansa. Barbara Heldin mukaan positiivisen psykologian erottaminen “negatiivisesta psykologiasta” ei ole sopivaa, sillä elämän vaikeudet ovat todellisia, ja haasteiden helpottaminen vaatii negatiivisten asioiden huomioimisen. Hän nostaa esiin myös näkökulman, jossa pohditaan terapian tarpeen kasvun mahdollista yhteyttä negatiivisten tunteiden ilmaisemiseen. Voidaan pohtia, olisiko negatiivisten tunteiden eräänlainen patoaminen vältettävissä, jos ihmiset kykenisivät ilmaisemaan myös negatiivisia tunteitaan rakentavammin. (Ojanen 2021.) Tutkimuksen kannalta merkittävää on positiivisen psykologian pohjalta muotoutuneen kasvatuksellisen näkökulman mahdollisuus tehdä ennaltaehkäisevää työtä, jotta lasten hyvinvointia voidaan tukea, sekä opettaa heille keinoja, joilla selvitä elämän haasteista ja mahdollisuuksia ilmaista kaikenlaisia tunteitaan rakentavalla tavalla.

3.2 Positiivisen pedagogiikan määrittelyä

Positiivisen psykologian arvomaailmaa on pyritty hyödyntämään kasvatus- ja opetustyössä. Positiivisen psykologian myötä sen lähestymistapoja on alettu soveltaa koulutusympäristöissä (Norrish ym. 2013; White 2016, 2). Kansainvälisessä kirjallisuudessa positiivisen pedagogiikan on määritelty olevan kattotermi sellaisille kasvatuksellisille toimille, jotka vaikuttavat yksilön hyvinvointiin sekä pohjautuvat positiiviseen psykologiaan (White & Kern 2018, 2). Positiivisen psykologian kentällä keskitytään pääosin aikuisten hyvinvointiin, mutta positiivisessa pedagogiikassa huomio on lasten hyvinvoinnissa (Avola & Pentikäinen 2020, 26; Uusitalo-Malmivaara 2011, 603). Oppimisen rinnalla on enenevässä määrin alettu painottaa myös hyvinvoinnin, vuorovaikutussuhteiden sekä oppimisesta nauttimisen merkitystä. Lähtökohtana lasten hyvinvoinnille toimii Yhdistyneiden Kansakuntien Lasten oikeuksien sopimus (Lastensuojelun keskusliitto). Sen yleisimmät periaatteet ovat syrjinnältä suojeleminen, lapsen edun huomioiminen, lapsen mielipiteen kunnioittaminen sekä oikeus elämään ja kehitykseen. Jotta lapsen hyvinvointi huomioidaan kokonaisvaltaisesti, tulee tarkasteluun ottaa myös lapsen näkökulma ja subjektiiviset

kokemukset. Nämä kuuluvat positiivisen pedagogiikan keskiöön. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 226.)

Bakerin, Greenin ja Faleckin (2017) mukaan tutkimukset ovat globaalisti osoittaneet lasten hyvinvoinnin vahvistamisen yhdeksi varhaiskasvatuksen merkittäväksi tavoitteeksi, mutta kasvattajille tarjotaan vain vähän tai ei lainkaan erilaisia työkaluja ja koulutusta tukemaan tämän tavoitteen toteutumista. Heidän mukaansa tarve varhaiskasvatuksessa toteutetulle positiiviselle pedagogiikalle ja sen tutkimukselle on lisääntynyt. Tämän toteutumiseksi he ehdottavat positiivisen pedagogiikan interventioita ja koulutusta kasvattajille sekä kasvatusorganisaatioiden johtajille. (Baker ym. 2017, 1.) White (2016) esittää, että vaikka positiiviselle pedagogiikalle on vahvaa tutkimuspohjaa ja tutkimustulokset osoittavat sen hyödyllisyyttä, positiivinen pedagogiikka ei tule jäämään kasvatuksellisiin käytänteisiin. Hänen mukaansa koulutuspoliittisesti ei ole resursseja kouluttaa henkilöstöä, ja käytänteissä hyvinvointiin panostamisen voidaan nähdä häiritsevän muiden oppimisen alueiden ja akateemisten taitojen oppimista. (White 2016, 1–4.)

Positiivisessa pedagogiikassa taustalla on siis ajatus, jossa perinteisten oppimistavoitteiden lisäksi painotetaan lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista (Norrish ym. 2013; Seligman ym. 2009, 293). Hyvinvoinnin ja oppimisen taustalla vaikuttavat erilaiset toimintaympäristöt, joissa lapsi vaikuttaa aktiivisena ja merkityksiä luovana toimijana. (Kumpulainen ym. 2014, 228). Lapsia opetetaan jo varhaislapsuudessa huolehtimaan omasta hyvinvoinnistaan, mikä puolestaan lisää lasten kompetenssia selvitä haasteista ja vastoinkäymisistä sekä vahvistaa heidän tyytyväisyyttään omaa elämää kohtaan. Positiivisessa pedagogiikassa perinteiset oppimistavoitteet, hyvän luonteen edistäminen ja hyvinvointitaidot kietoutuvat toisiinsa. Oppiminen ja hyvinvointi ovat vastavuoroisessa suhteessa, jossa tehokas oppiminen lisää yksilön hyvinvointia ja hyvinvointi tukee oppimista. (Seligman ym. 2009, 293; Ranta 2020, 14.) Turvallisuuden tunnetta ja hyväksytyksi tulemistä voidaan pitää lapsuuden peruselementteinä, joiden täytyttyä kehitys voi edetä kohti vahvaa minätietoisuutta ja itsesäätelyä. Näitä puolestaan pidetään yksinä merkittävimmistä akateemisten taitojen ennustajista. (Uusiautti, Hyvärinen & Äärelä 2020.)

Positiivisen psykologian tutkimus on kasvanut nopeasti viime vuosikymmenien aikana. 2000-luvun alusta lähtien positiivisen psykologian interventiot ovat levinneet ja niitä on otettu käyttöön joissakin peruskouluissa, lukiossa ja korkeakouluissa kansainvälisesti. (White 2016, 1–2.) Yksi varhaisimmista positiivisen pedagogiikan toimintatapoja käyttöön ottaneista

oppilaitoksista on Geelong Grammar School (Adler 2017, 52; Norrish 2015, 29; Williams 2011). Kyseisessä projektissa olevaan australialaiseen kouluun muodostettiin positiivisen psykologian arvojen mukaisia toimintoja, joilla pyrittiin tukemaan oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia (Seligman ym. 2009, 293, 302–304; Williams 2011). Nämä hyvinvointia opettavat taidot lisättiin koulun opetussuunnitelmaan. Projektin myötä oppilaiden hyvinvoinnin huomattiin lisääntyvän merkittäväällä tavalla niin sosiaalisesti kuin emotionaalisesti. (Norrish 2015, 29–31, 277; Williams 2011.) Kansainvälinen positiivisen koulutuksen verkosto (IPEN) kuvailee positiivisen pedagogiikan vaikuttavan samanaikaisesti yksilön akateemisiin taitoihin sekä hyvinvointiin. Verkoston mukaan positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian tieteen ja sen alojen soveltamista koulutuksessa, jonka tavoitteena on saada koulutusympäristöissä toimivat yksilöt “kukoistamaan”. Toiminnassa painotetaan sekä oppilaiden että työntekijöiden hyvinvoinnin ja luonteen kehittämistä harjoittelemalla sellaisia taitoja, joissa jokaisen hyvinvointi asetetaan etusijalle. (White & Kern 2018, 2.)

Positiivista pedagogiikkaa tarkastellaan monien erilaisten teorioiden kautta, eikä sille ole muodostunut yhtä vakiintunutta määritelmää. Tunnetuimpia teorioita positiivisen pedagogiikan taustalla ovat edellä kuvatut positiiviseen psykologiaan pohjautuvat Seligmanin PERMA-teoria sekä Petersonin ja Seligmanin (2004) tutkimushankkeesta syntynyt vahvuuksia kuvaileva VIA-teoria. Suomalaisessa positiivisen pedagogian tutkimuksessa ja kirjallisuudessa esimerkiksi Leskisenoja (2019) on kuvannut positiivista pedagogiikkaa juuri Seligmanin PERMA-hyvinvointiteorian kautta. VIA-teoriaan pohjautuu taas esimerkiksi Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017) kuvailema vahvuuspedagogiikan teoria, jolla kuvataan erilaisia luontenvahvuuksia.

Tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan osa-alueiden kuvailussa on käytetty apuna Kumpulaisen ja muiden (2014) määrittelemiä positiivisen pedagogiikan osa-alueita. He ovat määrittäneet positiivisen pedagogiikan koostuvan viidestä eri osa-alueesta peruskoulun kontekstissa, joita sovelletaan tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan opetukseen sopiviksi. Heidän mukaansa positiivisen pedagogiikan tarkoitus on auttaa lasta löytämään keinoja, joilla oman elämän varrelle tulevia vastoinkäymisiä ja haasteita voidaan käsitellä myönteisestä näkökulmasta. Ajatellaan, että mahdolliset vaikeudet voivat toimia yksilöä vahvistavina ja kasvattavina asioina. Kumpulaisen ja kollegoiden mukaan lapsen oppiminen ja hyvinvointi tapahtuvat aina suhteessa hänen ympäristöönsä, ja tästä syystä niitä tulee tarkastella aina näiden ympäristöjen kautta, joissa lapsi toimii. Nämä viisi heidän

määrittämäänsä osa-aluetta ovat yhteisöllisyys ja positiivinen toimintakulttuuri, lapsen osallisuuden ja toimijuuden tukeminen, myönteisten tunteiden merkitys, vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen sekä kasvatuskumppanuuden korostaminen. Tätä Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) määritelmää positiivisesta pedagogiikasta hyödynnetään määritelmässä positiivisen pedagogiikan toimintatapoja varhaiskasvatuksessa, ja näitä osa-alueita avataan soveltaen kuvaillessa positiivisen pedagogisen toimintatavan osa-alueita alaluvussa 3.4. (Kumpulainen ym. 2014, 226–231.) Heidän määrittelemänsä viisi osa-aluetta on tässä tutkimuksessa tiivistetty kolmen otsikon alle yhdistäen osallisuuden ja toimijuuden tukeminen sekä kasvatuskumppanuuden korostaminen yhteisöllisyyden ja positiivisen toimintakulttuurin alapuolelle.

3.3 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen tavoitteissa

Positiivisen pedagogiikan mukaiset tavoitteet linkittyvät moniin opetussuunnitelmissa esiin tuleviin tavoitteisiin. Avolan ja Pentikäisen (2020, 35) mukaan positiivisen pedagogiikan tavoitteena on lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisääminen sekä oppimisen tukeminen. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogista toimintaa ohjaavien asiakirjojen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) ja esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus tulla huomioituksi, nähdyksi ja kuulluksi sekä kohdatuksi omana itsenään (Opetushallitus 2022; Opetushallitus 2014). Lapsella on oikeus huolenpitoon ja kannustavaan palautteeseen, sekä lapselle tulee tarjota mahdollisuudet kehittää omaa hyvinvointiaan ja tunteita ja taitojaan. (Opetushallitus 2022, 20–21).

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on esimerkiksi mahdollistaa lapselle toimintatavat, joilla kunnioitetaan lasta, sekä mahdollisimman pysyvät suhteet lasten ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välillä. Lisäksi tavoitteena on vahvistaa lasten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja ja lapsen toimimista vertaisryhmässä, sekä ohjata lasta toisten ihmisten kunnioittamiseen, yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen ja mahdollistaa lapselle monipuoliset ja myönteiset oppimiskokemukset leikin ja muun pedagogisen toiminnan avulla (Opetushallitus 2022; Opetushallitus 2014.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat varhaiskasvattajia huomioimaan lapsen myönteisen minäkäsityksen ja oppimismotivaation tukemisen, sekä vahvistamaan myönteistä oppimisilmapiiriä ja sosiaalista ympäristöä. Edellä mainitut tavoitteet ovat yhteneväisiä positiivisen pedagogiikan arvomaailman ja pyrkimysten kanssa. (Kumpulainen ym. 2014, 224; Ranta 2020, 18.)

Ranta (2020) on väitöskirjassaan linkittänyt positiivisen pedagogiikan varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman osa-alueisiin, jotka ovat yhtenäisiä positiivisen pedagogiikan kanssa. Näitä osa-alueita Ranta kutsuu VEPP-sisällöiksi eli varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiiviseksi pedagogiikaksi. VEPP-sisällöt koostuvat myönteisestä oppimismotivaatiosta, oppijan myönteisestä minäkäsityksestä, myönteisestä oppimisilmapiiristä ja sosiaalisesta ympäristöstä. (Ranta 2020, 18.) Myös Leskisenoja (2019) yhdistää opetussuunnitelmissa esiin tulevia asioita PERMA-teoriaan niiden sisältöjen puolesta, vaikka opetussuunnitelmissa ei puhutakaan asioista positiivisen pedagogiikan termillä (Leskisenoja 2019, 64; Opetushallitus 2022; Opetushallitus 2014). Ranta (2020, 18) nostaa esiin näkökulman, jonka mukaan kyseiset osa-alueet ovat olleet näkyvissä varhaiskasvatuksen toiminnassa jollakin tavalla varmasti jo pitkään, mutta niistä on tullut velvoittava osa varhaiskasvatuksen toimintaa vasta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tullessa viralliseksi asiakirjaksi ensimmäistä kertaa vuonna 2017.

3.4 Positiivisen pedagogiikan osa-alueet varhaiskasvatuksen pedagogisena toimintatapana

Lisääntyneet haasteet käyttäytymisessä, tunteiden säätelyssä ja kyvyssä toimia vuorovaikutuksessa sekä pahoinvoinnin lisääntyminen mielenterveysasioiden äärellä viestivät tarpeesta löytää erilaisia tapoja, joilla lasten hyvinvointia ja kykyjä pystytään tukemaan. Heräämällä näihin muutoksiin jo varhaiskasvatuksesta lähtien, voivat vaikutukset olla kauaskantoisimpia, ja myös nuorten ja aikuisten mielenterveyden haasteita pystytään ehkäisemään ajoissa. Positiivisella pedagogiikalla pyritään vaikuttamaan näiden haasteiden lisääntymiseen. (Leskisenoja 2019.) Kumpulaisen ja muiden (2014, 228–230) mukaan positiivisen pedagogiikan mukaisia toimintamenetelmiä ovat vahvuuksien huomioiminen ja tukeminen, myönteisten tunteiden hyödyntäminen sekä toimintakulttuurin laadun kehittäminen lapsen osallisuutta ja vuorovaikutussuhteita tukevaksi. Näitä avataan tarkemmin kolmessa seuraavassa alaluvussa soveltaen niitä varhaiskasvatuksen toimintaan sopiviksi.

3.4.1 Vahvuudet ja myönteinen palaute

Kumpulainen ja kollegat (2014, 230) määrittävät vahvuuksien tunnistamisen hyvinvoinnin ja oppimisen edellyttäjänä yhdeksi positiivisen pedagogiikan osa-alueeksi. Yksilön erilaiset näkyvissä olevat tai vielä piilossa olevat kyvyt ja taidot voidaan määritellä vahvuuksiksi. Uusiautti ja kumppanit (2020) kuvaavat näitä yksilön voimavaroja myönteisen toimijuuden

elementeiksi, joiden avulla yksilö kykenee toimimaan itselleen ja muille suotuisalla tavalla. Nämä voimavarat eli vahvuudet helpottavat elämässä tapahtuvien kriisien kohtaamista ja toimivat niin kutsuttuina puskureina (Uusiautti ym. 2020). Tullakseen tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja kyetäkseen vahvistamaan niitä, yksilö tarvitsee palautetta omista taidoistaan. Näin olemassa olevia kykyjä voidaan käyttää hyväksi omien oppimisprosessien kehittämisessä. (Äikäs ym. 2020, 83–84; Damon 2004.) Yksilön minäkuva ja ymmärrys omista vahvuuksistaan vaikuttavat hyvinvoinnin lisäksi kykyyn tehdä itsenäisiä havaintoja, ohjata omaa toimintaansa sekä muodostaa sosiaalisia suhteita. Ne vaikuttavat myös päätöksiin liittyen erilaisiin siirtymävaiheisiin opinto- ja työelämässä, ja niissä selviytymiseen. (Äikäs ym. 2020, 82.) Jotta lasten vahvuudet voidaan tehdä näkyväksi varhaiskasvatusyhteisöissä, tarvitaan pedagogista toimintaa, joka edistää arvostavaa ja positiivista vuorovaikutusta toimintakulttuureissa (Kumpulainen ym. 2014, 230). Chenin ja Mcnameen (2011) mukaan opettajat kiinnittävät huomiota yleensä enemmän lasten ja nuorten ei-toivottuun kuin toivottuun käytökseen (Chen & Mcname 2011, 71–78). Lasta kuvataan esimerkiksi henkilökohtaisissa oppimissuunnitelmissa herkästi ongelmakeskeisesti haasteiden ja vaikeuksien kautta, vaikka tutkitusti vahvuuksien esiin nostamisella on merkittäviä positiivisia vaikutuksia lapsen kasvuun ja kehitykseen. Opettajan antaman palautteen merkitys on suuri suhteessa oppijan käsitykseen itsestä oppijana ja ihmisenä (Opetushallitus 2014).

Erityisesti varhaiskasvatuksessa positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa kiinnittämällä huomio lasten vahvuuksiin. Sen tarkoituksena on opettaa pieniä lapsia huomaamaan kykyjä ja onnistumisia sekä itsessä että muissa. (Norrish 2015, 30–32.) Jokaisessa yksilössä on jotakin hyvää, ja näiden asioiden tuominen näkyväksi vahvistavat myönteistä vuorovaikutusta ja sosiaalisten suhteiden muodostumista (Kumpulainen ym. 2014, 230), sekä lisäävät hyvinvointia ja tyytyväisyyttä omaa toimintaa ja saavutuksia kohtaan (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2015, 264–266). Pettymykset kuuluvat jokaisen yksilön elämään ja kasvattajat voivat vaikuttaa siihen, millaiset kyvyt ja voimavarat lapsella on niistä selvitä (Uusiautti ym. 2020). Vahvuuksien tunnistaminen vaikuttaa lapsen tapaan nähdä itsensä myönteisesti ja tunnistaa omia kykyjään (Kumpulainen ym. 2014, 230). Onnistumisia kokeva ja itsensä myönteisesti näkevä lapsi pystyy toimimaan ympäristössään suotuisammalla tavalla ja muodostamaan vastavuoroisia suhteita, jotka ovat yksi merkittävimmistä hyvinvoinnin mahdollistajista (Uusiautti ym. 2020). Myös Norrish (2015, 30–32) toteaa, että omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen vahvistavat myönteisten tunteiden syntymistä, merkityksellisten ihmissuhteiden muodostamista, kokemusta omasta

merkityksellisyydestään sekä toimintaan sitoutumista ja asioiden saavuttamista. Näin lapsi oppii tunnistamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan, mikä puolestaan vaikuttaa myönteisesti elämässä eteen tuleviin päätöksiin, kuten opiskelupaikan valintaan (Uusiautti ym. 2020). Yksilön vahvuuksiin ja voimavaroihin keskittymällä voidaan siis nähdä positiivisempia kehityspolkuja ja kehittymispotentiaaleja. Lapsi, joka kykenee tunnistamaan ja hyväksymään omat vahvuutensa ja kehittymistarpeensa, kykenee myös ymmärtämään, että joihinkin taitoihin ja kykyihin hän pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan ja toisiin ei. Näin myös piirteet, jotka koetaan haastavina, voidaan mahdollisesti hyväksyä osaksi itseään, mikä puolestaan vahvistaa itsetuntoa. (Hotulainen ym. 2015, 264–266.)

Aiemmin kuvatun VIA-hankkeen ja sen synnyttämien tutkimusten mukaan vahvuusperustainen opetus on vahva osa positiivista pedagogiikkaa. Positiivinen pedagogiikka korostaa opetuksen eriyttämistä ja yksilöllistämistä niin, ettei jokaisen oppijan tarvitse oppia samalla tavalla, eikä täysin samoja asioita. Vahvuuksiin perustuva näkökulma on sitä merkittävämpää, mitä enemmän yksilöllä on erilaisia tuen tarpeita. (Uusitalo & Vuorinen 2020, 123–126; Uusitalo-Malmivaara 2016, 140.) Merkittävää tuen arvioinnissa ja kohdistamisessa toimintaympäristöön on pohtia, kuinka muokata toimintakulttuuria niin, että se tukee jokaisen oppijan tarpeita. Ahosen (2017) mukaan tarkoituksena ei ole asettaa vaatimuksia lasta kohtaan, vaan pyrkiä muokkaamaan ympäristöä lapselle sopivammaksi. (Ahonen 2017, 23–24.) Vahvuusperustaisen opetuksen tavoitteena on yksilöiden itsetuntemus, joka vaikuttaa myönteisesti oppimiseen. Keskiössä ovat myönteisen palautteen vastaanottaminen, omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttöön ottaminen. Vahvuusperustaisen opetuksen kannalta merkittävää on myös opettajan oma suhtautuminen itseensä. (Pihlas 2020.) Lappalaisen ja Sointun (2013) mukaan ongelmakohtana opettajan työssä ovat puutteelliset vahvuuksien arviointi- ja tukemisvälineet. Erityisesti tuen piirissä olevien lasten kohdalla puhe painottuu usein häiriökeskeiseksi. He ehdottavat puhuttavan sen sijaan oppijoiden oppimis- ja kehittymistarpeista vahvuuksien rinnalla. (Lappalainen & Sointu 2013, 3–5.)

Suomessa Kaisa Vuorinen on tehnyt merkittävää tutkimusta positiivisen pedagogiikan ja erityisesti luontevahvuuksien alalla. Vuorinen on kehittänyt väitöskirjansa pohjalta kattavan Huomaa hyvä! -materiaalipankin kasvattajien tueksi sekä digipalvelun, jota lapset ja nuoret voivat itsekin hyödyntää. Huomaa hyvä! -materiaali osallistaa myös koteja lasten hyvinvoinnin tukemiseen ja vahvuuksien hyödyntämiseen. Väitöskirjassaan Vuorinen (2022) tutkii, miten luontevahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen avulla voidaan tukea

lasten ja nuorten hyvinvointia ja sosiaalisia taitoja, sekä miten luontevahvuuksien käyttö on yhteydessä lasten ja nuorten onnellisuuteen. (Positive Learning.) Vuorisen (2022) mukaan Huomaa hyvä! -materiaalit auttavat kasvattajia lasten ja nuorten vahvuuksien tukemisessa ja hyödyntämisessä. Henkilökohtaisten vahvuuksien hyödyntämisellä huomattiin olevan yhteyttä lasten ja nuorten onnellisuuteen. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että tuen piirissä olevien oppilaiden kohdalla luontevahvuuskasvatuksesta oli erityistä hyötyä. Heidän aggressiivinen käytöksensä vähentyi sekä sinnikkyuden ja kouluilon kokemukset lisääntyivät. Myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset luontevahvuuksien hyödyntämisestä olivat myönteisiä. (Vuorinen 2022, 5–6.) Kyseisiä Huomaa hyvä! -materiaaleja voidaan laajasti soveltaa myös varhaiskasvatukseen, jolloin lapset alkavat jo varhaisessa vaiheessa tiedostamaan omia voimavarojaan, ja näin ollen vaikutukset ovat pitkäkestoisia. Lisäksi Vuorinen toteaa väitöskirjassaan, että vahvuuksiin perustuvaa pedagogiikkaa tulisi toteuttaa laajalti jo varhaiskasvatuksessa, sillä varhaiskasvatuksella on suuri vaikutus pienten lasten oppimiseen ja hyvinvointiin. Vuorisen mukaan tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen johtajaopettajien kyky havaita ja ottaa käyttöön henkilökohtaisia vahvuuksiaan intervention jälkeen kasvoi merkittävästi. He kokivat, että heidän johtajuutensa varhaiskasvatusyksikössään kehittyi kannustavampaa ja myötätuntoisempaa otetta kohti. (Vuorinen 2022, 5–6.)

Bayat (2011) on tutkinut pienten lasten kehumista ja siihen liittyviä hyötyjä ja haittoja. Hänen mukaansa tutkijat ja ammattilaiset jakautuvat yleisesti kahteen ryhmään liittyen ajatuksiin pienten lasten kehumisen vaikutuksista. Toiset näkevät kehumisella olevan hyötyjä lasten kehityksen kannalta ja toiset taas vastustavat sitä. Bayatin (2011) tutkimuksen tulosten perusteella varhaiskasvattajat pystyvät oikein ajoitetun ja harkitun kehumisen ja positiivisen palautteen avulla vahvistamaan lasten oppimismotivaatiota sekä toivottuja käytösmalleja. Hänen mukaansa varhaiskasvattajien tarkoituksenmukainen lapsia kohtaan osoitettu kehuminen ei voi vahingoittaa lasta. Erityisesti erityistä tukea tarvitsevat lapset pinnistelevät usein arkipäiväistenkin tehtävien parissa, jolloin aikuisen tuki ja myönteinen palaute voivat toimia tärkeinä lapsen motivaation ja sinnikkyuden vahvistajina. Näiden lasten kohdalla Bayat korostaa ei-toivotun käyttäytymisen huomiotta jättämistä ja toivotun käytöksen vahvistamista kehujen avulla. Lisäksi hänen mukaansa osoittamalla positiivinen palaute ryhmässä toivotusti käyttäytyvän lapsen toimintaan, toisin kuin ei-toivotuun käytökseen, ovat seuraukset hyödyllisempiä. Aikuinen pystyy puheellaan tekemään näkyväksi lasten onnistumisen hetket

sekä myönteiset käytösmallit. Tutkimusten mukaan lapset mallintavat aikuisen käytöstä ja omaksuvat aikuisten toimintatapoja ja arvoja osaksi omaa itseään. (Bayat 2011, 125–126.)

3.4.2 Myönteiset tunteet

Positiivisen psykologian tapaan myös positiivinen pedagogiikka korostaa myönteisten tunteiden merkitystä yksilön hyvinvoinnin lisääjänä. Kumpulainen ja kollegat (2014) yhtyvät, että positiivinen pedagogiikka sisältää myönteisten tunteiden yhteyden hyvinvointiin ja oppimiseen. Myönteisten tunnetilojen vallitessa, yksilö kykenee helpommin näkemään asiat laajemmin, omaksumaan uutta tietoa sekä arvioimaan omaa toimintaansa. Tausta-ajatus on, että ihminen pystyy itse vaikuttamaan omiin tunnetiloihinsa. Tutkimusten mukaan myönteisiä tunteita kokevat ja elämäänsä tyytyväiset yksilöt ovat fyysisesti terveempiä, ammatillisesti menestyksekkäämpiä sekä omaavat myönteisempiä vuorovaikutussuhteita. (Adler 2017, 53). Lasten kohdalla tunteiden säätelyssä aikuisen myönteisellä läsnäololla on merkittävä vaikutus (Köngäs 2018, 194). Positiivinen pedagogiikka keskittyy myönteisten tunteiden havainnoimiseen ja vahvistamiseen, mutta se ei kuitenkaan sulje pois negatiivisten tunteiden tai haastavien asioiden käsittelemisen tärkeyttä (Kumpulainen ym. 2014, 229).

Myönteiset tunteet ohjaavat yksilöä kohti tavoitteellisempaa tulevaisuutta. Tutkimusten mukaan optimistiset ihmiset ovat muita motivoituneempia ja menestyksekkäitä, selviytyvät vastoinkäymisistä paremmin, huolehtivat omasta henkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnistaan ja toimivat sinnikkäästi. (Ranta 2020, 13–14.) Sonja Lyubomirsky on onnellisuustutkija, jonka mukaan onnellisuus voidaan määrittää mielentilana, joka ohjaa yksilön itsensä ja ympäröivän maailman tarkastelua. Hänen mukaansa omaa mielentilaa hallitsemalla ja muokkaamalla voidaan tavoitella onnellisuutta. Yksilö voi vaikuttaa omaan onnellisuuteensa omilla toiminnoillaan, valinnoillaan ja pyrkimyksillään. Lyubomirskyn mukaan noin puolet tekijöistä, jotka vaikuttavat onnellisuuteen ovat yksilön omalla vastuulla. (Lyubomirsky 2008.)

Jo pienten lasten kohdalla on huomattu hyvän mielialan yhteys oppimiseen ja suoriutumiseen. Positiiviset tunteet, kuten ilo, kiitollisuus, innokkuus, rakkaus ja toiveikkuus lisäävät kognitiivisia toimintoja. Hyvinvoivana ja hyväntuulisena yksilö kykenee suoriutumaan tehokkaammin sekä toimimaan luovalla tavalla. (Leskisenoja 2019, 19.) Lasten tunneälyä tutkineiden Könkään ja Määtän (2020) mukaan varhaiskasvatuksessa tulisi opettaa lapsille tunteiden tunnistamista, ymmärtämistä ja sanoittamista aikuisen ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi he korostavat tunnemallien opettamista lapsille. Köngäs ja

Määttä yhdistävät tunnesäätelyn osaksi positiivista pedagogiikkaa. Heidän mukaansa lapsilta odotetaan varhaiskasvatuksen arjessa tunteiden säätelykykyä, vaikka sen oppimiseksi he tarvitsisivat vahvaa aikuisen ohjausta ja tukea kyetäkseen tunnistamaan ja hallitsemaan omia tunteitaan. Lapsen tunnesäätelyä pystytään tukemaan mahdollistamalla lapselle aikaa, välittävää tukea, luottamuksellisuutta ja huolenpitoa. (Köngäs & Määttä 2020.) Positiivisen pedagogiikan kautta varhaiskasvatuksessa toimivat lapset pääsevät harjoittelemaan ja oppimaan tunteiden tunnistamista, erilaisten tunnereaktioiden sanoittamista ja niiden ymmärtämistä. Jotta näitä taitoja on mahdollista oppia, lapsi tarvitsee ympäristön, jossa hänelle turvalliset aikuiset ohjaavat häntä uusien asioiden äärelle (Uusiautti, Määttä & Määttä 2013.) Rannan (2020, 19) mukaan myönteisten tunteiden ja luovuuden vahvistamisessa varhaiskasvatuksen tulisi huomioida lapsen vahvuudet, sekä tiedostaa kehityskohteet, joita lähdetään kehittämään vahvuuksien kautta.

Myönteisillä tunteilla on vaikutusta myös yksilöiden viihtyvyyden kannalta. Väitöskirjassaan Leskisenoja (2016) tuo esiin toimintatapoja, joilla alakoulun opettajat voivat opetuksessaan lisätä oppilaiden koulussa viihtymistä positiivisen pedagogiikan käytänteillä. Tutkimuksen mukaan positiivisen psykologiaan pohjautuvien toimintatapojen avulla voidaan huomattavasti parantaa oppilaiden kouluiloa sekä lisätä oppilaiden myönteisiä kouluun liittyviä tunteita ja kouluviihtyvyyttä. (Leskisenoja 2016, 7–9.) Pienten lasten kohdalla myönteisten tunteiden tunteminen varhaiskasvatusympäristöissä siis mahdollisesti lisää lasten viihtyvyyttä, joka puolestaan vahvistaa hyvinvointia ja oppimista.

Emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta on merkittävää kyetä tunnistamaan ja ymmärtämään omia sekä toisten tunteita. Myös negatiivisten tunteiden, kuten vihan, surun tai ahdistuksen tunteet tulisi hyväksyä, jotta hyvinvointi on mahdollista (Norrish, 2015, 32.) Kiireettömyys ja aikuisten läsnäolo vahvistavat lasten myönteisten tunteiden syntymistä muodostaen heille tunteen omasta arvokkuudestaan ja merkityksellisyydestään (Leskisenoja 2019, 18).

Positiivisten tunteiden on havaittu olevan yhteydessä myönteiseen käsitykseen omasta tulevaisuudestaan (Ranta 2020, 21). Myös stressaavista tilanteista ja negatiivisista tunteista irti päästäminen ovat usein sujuvampia kokonaisvaltaisen tunnetilan ollessa myönteinen. Negatiiviset tunteet heikentävät ajattelukykyä sekä toiminnanohjausta, ja niillä on todettu olevan yhteyttä terveydellisiin ongelmiin. Myönteiset tunteet vaikuttavat esimerkiksi verenpaineeseen ja sydämen toimintaan, sekä unen laatuun ja stressin sietokykyyn. Lisäksi tyytyväiset ja hyvinvoivat yksilöt kykenevät yleensä muodostamaan vastavuoroisia ihmissuhteita, ja hoitamaan jo olemassa olevia. (Leskisenoja 2019, 16–20.) Lapsille tämä taito

on tärkeä, sillä he harjoittelevat sosiaalisten taitojen muodostamista, ja tasavertaisten vertaissuhteiden luominen on heidän tulevaisuudelleen merkittävää. Kaikki edellä mainitut tunteiden vaikutukseen liittyvät asiat koskevat samalla lailla sekä lapsia että aikuisia. Lasten kohdalla sen merkitys kuitenkin korostuu, sillä varhaislapsuudessa koettu emotionaalinen hyvinvointi ennustaa nuoruuden ja aikuisuuden tasapainoisuutta ja elämäntyytyväisyyttä. (Leskisenoja 2019, 22.)

Varhaiskasvatuksessa myös kasvattajien tunteet ovat mukana, kun he jakavat arkea lasten kanssa. Tästä syystä myös aikuisten tunnetiloilla, kyvyllä hallita omia tunteitaan sekä hyvinvoinnilla on vaikutusta lasten kokemuksiin sekä ilmapiiriin. Opettaja pystyy omalla toiminnallaan kehittämään oppimisympäristöstä lasten hyvinvointia tukevaa tai heikentävää. (Ranta 2020, 26.) Kõnkaan (2018, 194) tutkimuksen mukaan aikuisen kohdatessa lapsi aidosti ja sensitiivisesti varhaiskasvatuksen arjessa, lapsi poikkeuksetta ilmaisi myönteisiä tunteita, kuten iloa, hyvinvointia ja innokkuutta. Lisäksi tutkimus osoitti, että lapsen jäädessä toistuvasti yksin ristiriitatilanteissa tai aikuisen suhtautuessa niihin välinpitämättömästi, sellaiset käyttäytymiseen liittyvät piirteet vahvistuivat, jotka voivat myöhemmin näkyä lapsessa syrjäytymisenä tai haastavana käytöksenä. (Kõngäs 2018, 194–196.) Pienten lasten hyvinvointi on vahvasti yhteydessä heidän ympärillään toimivien aikuisten hyvinvointiin, minkä vuoksi kasvattajien työhyvinvoinnilla on vahva merkitys positiivisessa pedagogiikassa. Onkin todettu, että voidakseen opettaa lapsille positiivisuutta, tulee se ensin omaksua itselleen. (Leskisenoja 2019, 16, 24.) Seligman (2011, 306) kuvailee, kuinka kasvattajan tulee ensin omaksua positiivisen psykologian aatteita itselleen, jonka jälkeen hän voi toteuttaa niitä omassa työssään. Tämän jälkeen on mahdollista alkaa toteuttamaan arvomaailmaa myös koko työyhteisössä, ja tässä merkittävässä asemassa ovat varhaiskasvatustyöyksilöiden johtajat, jotka toimivat toimintakulttuurien luojina (Leskisenoja 2019, 55–56).

3.4.3 Myönteinen toimintakulttuuri lapsen osallisuutta ja sosiaalisia suhteita vahvistavana

Toimintakulttuuri, osallisuus ja sosiaalinen kanssakäyminen varhaiskasvatuksessa kietoutuvat vahvasti toisiinsa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelevät toimintakulttuurin olevan historian ja kulttuurin pohjalta muotoutunut toimintatapa, jota yhteisön vuorovaikutus muovaa (Martikainen & Oikarinen 2021, 152), ja siihen ajatellaan kuuluvan muun muassa yhteisön periaatteet, arvot, yhteistyö, toimintatavat, yhteiset uskomukset, vuorovaikutus sekä ilmapiiri. (Kõngäs 2018, 197; Martikainen & Oikarinen 2021, 152). Toimintakulttuuria

ohjaavat työyhteisön osaaminen, kehittämistyö ja johtaminen. Kasvattajien keskinäisen vuorovaikutuksen ja asenteiden voidaan ajatella ohjaavan myös lapsiryhmissä vallitsevia toimintakulttuureita, lasten omaksuessa näitä malleja ympärillään toimivilta aikuisilta. (Martikainen & Oikarinen 2021, 152.)

Varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu muodostaa päiväkodin toimintakulttuurista sellainen, jossa jokainen lapsi kasvaa ja kehittyy yksilölliset tarpeet huomioidusti (Köngäs 2018, 197). Positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin kuuluu, että yhteisöllisyys ja positiivinen toimintakulttuuri edistävät sosiaalisia suhteita sekä vahvistavat hyvinvointia ja oppimista. Myönteinen ilmapiiri ja läheiset ihmissuhteet ryhmän sisällä lisäävät yksilöiden välistä luottamusta ja yhdessä tekemistä. Myönteiset kokemukset puolestaan kehittävät osallisuuden tunnetta ja motivaation ylläpitoa. (Kumpulainen ym. 2014, 228.)

Myönteisen toimintakulttuurin toteutumisessa olennaista on lasten osallisuuden toteutuminen. Myös Kumpulainen ja muut (2014) nostavat osallisuuden lisäämisen ja lapsen toimijuuden tukemisen positiivisen pedagogiikan osa-alueeksi. Osallistavassa ympäristössä lapsi itse toimii oma elämänsä aktiivisena toimijana. Lapsen kasvuympäristöön lukeutuvat kaikki fyysiset ja sosiaaliset ympäristöt, joissa lapsi toimii ja vaikuttaa. (Kumpulainen ym. 2014, 229.) Lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa tutkineet Kangas ja Brotherus (2017) kertovat tutkimustulostensa perusteella lasten harjoittelevan osallisuuden taitoja leikkiessään vertaisten kanssa neuvottelemalla, vaikuttamalla leikin kulkuun sekä selvittäen ristiriitatilanteita. Lasten osallisuus toteutuu omaehtoisessa leikissä, jonka tueksi lapset tarvitsevat aikuisen pedagogista ohjausta. Kankaan ja Brotheruksen (2017) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksessa tapahtui hyvin vähän pedagogista ohjausta lasten leikissä toteutuvaan osallisuuteen (Kangas & Brotherus 2017, 19.) Opetushallituksen mukaan lapsen kokemus turvallisuudesta ja tyytyväisyydestä ovat suotuisan oppimisen ja myönteisen oppimismotivaation edellytyksiä. Varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuuri ollessa lapsen turvallisuuden tunnetta vahvistavaa, se mahdollistaa lapsen osallisuuden toteutumisen (Ranta 2020, 18–19).

Opettajan suhde lapseen on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen opettajan työn osa-alueista (Pesonen 2020, 9). Kasvattajan on tärkeää kuulla lasta häntä koskevissa asioissa, ja pyrkiä ymmärtämään lasta tämän näkökulmista käsin (Kumpulainen ym. 2014, 229). Osallisuuden myötä lapsen suhde aikuiseen tasavertaistuu, jolloin lapsella on mahdollisuus tehdä päätöksiä, ilmaista mielipiteitä, vastaanottaa tietoa sekä vaikuttaa asioihin. Jotta nämä asiat voivat olla mahdollisia, tarvitsee lapsi aikuiselta mahdollisuudet ja edellytykset osallisuuteen. (Virkki

2015, 10.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022, 26–27) velvoittavat osallisuuden ja lapsen kuulluksi tulemisen toteuttamiseen. Lisäksi osallisuus ja oman toimijuuden toteutuminen kuuluvat Lapsen oikeuksien sopimukseen (Lastensuojelun keskusliitto). Opettajan vastuulla on tukea lasten osallisuuden toteutumista ryhmässä ja ryhmään kuulumista (Pesonen 2020, 10). Kallisen, Nikupeterin, Laitisen, Lantelan, Turusen, Nurmen ja Leinosen (2021) mukaan varhaiskasvatuksessa ja koulussa lasten mahdollisuudet aktiiviseen toimijuuteen ja osallisuuteen omassa arjessaan ovat rajoittuneet. Heidän mukaansa lasten hyvinvoinnille merkittävää on lasten kuunteleminen ja kohtaaminen sekä aikuisten suhtautuminen lapsiin aktiivisina osallistujina ja toimijoina (Kallinen ym. 2021.) Kangas ja Brotherus (2017, 20–21) toteavat tutkimuksessaan, että tukeakseen lasten osallisuuden toteutumista opettajien vähäisetkin toimet ovat merkittäviä.

Positiivinen pedagogiikka painottaa hyvinvoinnin ja oppimisen rakentumista sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Kumpulainen ym. 2014, 227). Leskisenojan (2016) tutkimuksen mukaan positiivisen pedagogiikan toimintatapoja lisäämällä alakoulun opetuksessa oli myönteinen vaikutus ryhmän ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen, millä on tutkitusti vaikutusta oppilaiden koulusuoriutumiseen. (Leskisenoja 2016, 7–9.) Bardyn (2013, 64) mukaan aikuisten velvollisuutena on, että jokainen lapsi pystyy kehittymään rauhallisessa, tasa-arvoisessa ja ystävällisessä ympäristössä. Jokaisen yksilön tulisi elää ilmapiirissä, joka välittää onnellisuutta, rakkautta ja ymmärrystä. Päähuomio on sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen merkityksessä, ja tärkeää on, millainen osa yhteisöä yksilö on, ja kuinka hän pystyy yhteisössä toimimaan. (Bardy 2013, 64.) Myönteisen toimintaympäristön muodostuksessa merkittävää on kiireetön ja empaattinen ilmapiiri, jossa lapset sekä aikuiset kokevat olonsa turvalliseksi fyysisesti, henkisesti ja sosiaalisesti (Köngäs & Määttä 2020). Myönteiset tunteet ja vahvuuksien huomioiminen positiivisen pedagogiikan osa-alueina liittyvät lapsen myönteisen minäkäsityksen kehittymiseen (Ranta 2020, 19).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan lapsen minäkäsitystä ja kokemuksia itsestään oppijana tulee vahvistaa. Oppimisen edellytyksenä pidetään lapsen luottamista omiin kykyihinsä. Jotta tällainen oppimiskäsitys itsestä voi muodostua, lapsi tarvitsee ympäristön, joka kannustaa ja innostaa oppimiseen sekä mahdollistaa myös epäonnistumisen tunteet. Rohkaisevassa, positiivisessa ja innostavassa ympäristössä lapsi voi hyvin ja kykenee oppimaan uusia asioita. (Ranta 2020, 19.)

Äärelän (2012) tutkimuksessa, jossa tutkitaan nuorten vankien kertomuksia omista peruskouluajoistaan, eräs nuori vanki toteaa “aika paljon vaikuttaa minkälainen ilme

opettajalla on naamalla”. Tämä lause kuvastaa kasvatuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja ilmapiirin laadun merkitystä. Äärelä haluaa tutkimuksellaan tehdä näkyväksi pedagogisten toimintojen ja vuorovaikutustapojen merkityksen (Äärelä 2012). Hyvinvointitaitojen opettamisen tärkeys korostuu, kun tavoitteena on kasvattaa yksilöitä, jotka pystyvät toimimaan yhteiskunnassa toimintakykyisinä ja muista välittävinä (Uusiautti, Hyvärinen & Äärelä 2020). Myönteinen oppimisilmapiiri ja sosiaalinen ympäristö lapsen hyvinvoinnin tukijana mahdollistuvat kasvattajan vuorovaikutustyylien ja kielenkäytön mallien myötä. Aikuisen tapa puhua lapsille ja muille aikuisille, sekä tapa toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa, toimii mallina lapsille, sekä vaikuttaa myös ilmapiirin laatuun. Myönteisen toimintakulttuurin avulla yhteisössä voi vallita kannustava yhteisöllisyys, mikä näyttäytyy positiivisena niin lapsiryhmässä kuin työntekijöiden välisessä yhteistyössä. Varhaiskasvatuksen asiakirjat ohjaavat varhaiskasvatuksen työntekijöitä yhteistyöhön sekä myös kasvattajien oman toiminnan reflektioon. (Ranta 2020, 19–20.)

Merkittävät ja vastavuoroiset ihmissuhteet ovat tärkeitä yksilön hyvinvoinnille, sillä niiden kautta on mahdollista selviytyä haastavistakin tilanteista. Lisäksi ne vahvistavat yksilön tunnetta ryhmään kuulumisesta. (Norrish 2015, 32.) Lämpimät vuorovaikutussuhteet myös kasvattavat myönteisten tunteiden syntymistä (Leskisenoja 2019, 71–72).

Vuorovaikutustaitojen avulla muodostetaan pitkäkestoisia ja myönteisiä ihmissuhteita (Neitola & Koivula 2020, 27–29). Haasteet tällaisissa taidoissa tulkitaan usein ongelmakeskeisesti ja tuen menetelmät niihin liittyen ovat riittämättömiä (Pihlaja 2007, 5–6). Varhaislapsuudessa lapset harjoittelevat kaveritaitoja, tunne- ja yhteistyötaitoja yhdessä aikuisten ja vertaistensa kanssa. Lisäksi lasten itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taidot kehittyvät varhaislapsuudessa suhteessa lapsen ympärillä toimiviin aikuisiin ja vertaisiin. On todettu, että lapsilla, joilla on vaikeuksia tunne-elämässä, sosiaalisissa suhteissa tai käyttäytymistaidoissa, on myös usein haasteita koulumenestyksessä. Tällaisella heikolla sosiaalisella kompetenssilla on siis todettu yhteys lapsen heikkoon kouluviihtyvyyteen ja jopa syrjäytymiseen. Riskien kasautumisella ja lapsen tukemisella oikealla tavalla on varhaiskasvatuksella merkittävä asema. (Neitola & Koivula 2020, 27–29.)

Kumpulainen ja kollegat (2014) määrittävät yhdeksi positiivisen pedagogiikan osa-alueeksi myös kasvatuskumppanuuden korostamisen, joka tässä tutkimuksessa yhdistetään myönteiseen toimintakulttuuriin, merkittäviin ihmissuhteisiin ja lapsen osallisuuden tukemiseen. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan varhaiskasvatuksen ja kodin välistä yhteistyötä. (Kumpulainen ym. 2014, 228–230.) Kasvattajilla on tärkeä rooli luoda

luottamuksellista suhdetta kodin kanssa, jolloin yhteisen sitoutumisen kautta voidaan tukea lapsen hyvinvointia ja kasvua. Lasten huoltajat tulee osallistaa tiiviiseen yhteistyöhön kasvattajien ja lasten kanssa suunnitella ja arvioidessa toimintaa. (Ranta 2020, 19–20.) Tavoitteena on huoltajien oman lapsen asiantuntijuuden yhdistäminen kasvattajan ammatilliseen tuntemukseen ja taitoihin, jotka yhdessä pyrkivät edistämään lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tärkeää kasvatuskumppanuutta luodessa on pyrkiä muodostamaan vahva luottamussuhde kodin kanssa, jotta lapsen sosiaalista verkostoa pystytään parhaiten tukemaan. (Kumpulainen ym. 2014 228–230.) Nämä tavoitteet on kirjattu myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, jonka mukaan yhteistyö huoltajien kanssa on merkittävä osa varhaiskasvatusta, ja sillä pyritään yhdessä turvaamaan lapsen turvallinen kasvu ja kehitys, sekä muodostamaan luottamuksellinen, tasa-arvoinen ja kunnioittava suhde huoltajien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välille (Opetushallitus 2022, 35). Merkittävää positiivisen pedagogiikan näkökulmasta on tehdä näkyväksi sekä lapselle, että hänen vanhemmilleen lapsen yksilölliset kehityskohteet ja vahvuudet. Myös kasvattaja oppii kumppanuuden myötä uusia asioita lapsesta. Erityinen merkitys kasvatuskumppanuuden vahvalla luomisella on, kun lapsen koti on esimerkiksi sosioekonomiselta taustaltaan tai kulttuuriltaan erilainen verrattuna kasvattajan omaan. Kasvattajan tulee pyrkiä ymmärtämään ja kuulemaan lapsen näkökulma asioista. (Kumpulainen ym. 2014, 230.)

Positiivisen pedagogiikan pohjalta oppimisen ja hyvinvoinnin voidaan siis ajatella olevan yksilön ja hänen toimintaympäristöjensä vuorovaikutuksen tulos. Varhaiskasvatusyhteisöissä niin lapset, huoltajat kuin työntekijätkin yhdessä muodostavat vallitsevan toimintakulttuurin. (Ranta 2020, 19–20.) Lasten vuorovaikutuksen ja tunteiden säätelyn taidot kehittyvät lapsen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa, ja toimintaympäristöjen laatu vaikuttaa merkittävästi lapsen kokonaiskehitykseen (Neitola & Koivula 2020, 25). Yhteisön sisällä ystävyysuhteet lisäävät myönteisiä tunteita ja viihtymistä, mikä puolestaan vaikuttaa positiivisesti yksilöiden motivaatioon. Varhaiskasvatuksen myönteistä sosiaalista ympäristöä ja yhteisöllisyyttä voidaankin pitää edellytyksenä lasten oppimiselle ja hyvinvoinnille. (Ranta 2020, 19–20.) Terveystieteiden tutkimuksen (THL) mukaan lapsen hyvinvointi kehittyy suhteessa ympäristöön ja niissä tapahtuviin vuorovaikutussuhteisiin. Positiivisella vuorovaikutuksella ja myönteisen palautteen antamisella on vaikutusta lapsen identiteetin kehittymiseen ja itsetunnon muodostumiseen (Opetushallitus 2022, 27). Tarkastelussa ovat ne asiat ja merkitykset, jotka tuottavat lapselle myönteistä oloa. Positiivisessa pedagogiikassa ei kuitenkaan jätetä ulkopuolelle vaikeuksia ja vastoinkäymisiä, vaan niitä tarkastellaan

myönteisen näkökulman kautta. Tällöin haasteet voivat vahvistaa yksilöä ja toimia eheyttävinä ja kasvattavina tekijöinä. (Kumpulainen ym. 2014, 227.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa määritellään tutkimuksen tarkoitusta, ja kuvaillaan tutkimuksen aineistoa ja analyysia. Ensin avataan tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykset. Alaluvussa 4.2 kuvaillaan yksilöhaastattelua aineistonkeruumenetelmänä sekä haastateltavien taustatietoja. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia analyysimenetelmänä esitellään tarkemmin alaluvussa 4.3.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien määritelmiä ja työskentelytapoja toteuttamastaan pedagogisesta suuntauksesta, sekä heidän kokemuksiaan sen vaikutuksista varhaiskasvatuksessa. Pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, joten tutkimuksessa käytetään laadullisia eli kvalitatiivisia menetelmiä.

Tutkimuskysymykset ovat:

Miten opettajat määrittelevät positiivisen pedagogiikan?

Miten varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa ryhmissään?

Minkä opettajat kokevat muuttuneen positiivisen pedagogiikan myötä?

Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita asioiden laaduista ja erilaisista merkityksistä. Tutkittavaa kohdetta pyritään kuvaamaan kokonaisvaltaisesti ja muodostamaan ymmärrystä siitä. Tutkimuksen kohteena on ihmisen kokemus tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–161.) Tutkimus on laadultaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, sillä laadullisen tutkimuksen avulla pystytään kuvailemaan haastateltavien antamia merkityksiä ja näkökulmia positiiviselle pedagogiikalle ja näin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tässä tutkimuksessa kvalitatiivisuus näyttäytyy tutkimuksen aineistonkeruumenetelmässä, aineiston käsittelytavassa sekä analyysissä.

4.2 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin haastattelumenetelmää käyttämällä. Haastattelumetodi aineistonkeruussa on yksi laadullisen tutkimuksen tavallisimmista menetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62), ja se mahdollistaa tutkittavien ajatusten kuulemisen (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Haastattelu on metodina toimiva tapa selvittää yksilöiden kokemuksia aiheeseen liittyen, jolloin tutkimuskysymyksiin löydettiin etsittyjä

vastauksia. Tutkimushaastattelun tarkoitus onkin tuottaa aineistoa tutkimusongelman selvittämiseksi (Hyvärinen, Suoninen & Vuori). Haastattelun etuna voidaan pitää sen joustavuutta verrattuna esimerkiksi kyselyyn aineistonkeruumenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62–63). Kysymysten muotoilulla ja teemojen rajaamisella on merkittävä vaikutus siihen, millainen aineistosta muodostuu (Hyvärinen ym. 2021). Näillä keinoilla pyritään saamaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasti asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63).

Tässä tutkimuksessa toteutettiin yksilöhaastattelut teemahaastattelumenetelmää käyttämällä. Teemahaastattelua kutsutaan erityisesti kansainvälisessä kirjallisuudessa myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi, mutta tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä teemahaastattelu yhtenäisyyden vuoksi. Teemahaastattelumenetelmän etuna on esitetty sen mahdollisuutta arkojen ja vaikeiden asioiden tutkimiseen. Toiset tutkijat ovat tässä tapauksessa ehdottaneet sopivammaksi menetelmäksi kuitenkin kyselyä, jolloin tutkittavat pysyvät anonymoineina myös vastauksia annettaessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35.) Tässä tutkimuksessa haastattelumenetelmä oli sopiva aineistonkeruumenetelmä tutkimukseen, sillä vapaasti muotoillut tutkimuskysymykset ja haastattelun joustavuus mahdollistavat tarkentavat kysymykset ja keskustelun teeman ympärillä haastateltavan kanssa.

Teemahaastattelussa on haastattelukysymysten (liite 3) kautta tarkoituksena löytää tutkimuskysymysten ja tutkimuksen tarkoituksen kannalta merkittäviä vastauksia (Hyvärinen ym. 2021). Tässä tutkimuksessa tietoa hankittiin haastateltavien antamista merkityksistä positiiviseen pedagogiikkaan liittyen. Haastattelussa pyrittiin saamaan tietoa, kuinka positiivisen pedagogiikan toteuttaminen näkyy haastateltavien varhaiskasvatusryhmien toiminnassa, ja kuinka opettajat toteuttavat sitä työssään. Lisäksi pyrittiin selvittämään, minkälaisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan toimintatapojen käytöllä on varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Teemahaastattelussa edetään avoimesti ennalta muodostettujen tutkimuksen kannalta merkittävien teemojen ja näiden kautta nousevien lisäkysymysten pohjalta. Tutkimuksen teemat perustuvat tutkittavan ilmiön aiempiin tietoihin eli tutkimuksen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65.) Tässä tapauksessa tutkimuksen viitekehyksenä toimii positiivisen pedagogiikan aiempi tutkimus. Osittain haastattelukysymysten muodostuksessa käytettiin hyödyksi Kumpulaisen ja muiden (2014) määritelmää positiivisen pedagogiikan osa-alueista. Ne antoivat rungon haastattelulle, jotta jokaisesta positiivisen pedagogiikan osa-alueesta syntyisi keskustelua.

Laadullisen tutkimuksen aineiston kohderyhmä valitaan asianmukaisesti tutkimuskysymyksiin pohjautuen (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat varhaiskasvatuksen opettajat, jotka käyttävät positiivisen pedagogiikan menetelmiä opetuksessaan tai hyödyntävät positiivisen pedagogiikan toimintatapoja työssään. Haastateltavaksi etsittiin tarkoituksenmukaisesti positiivista pedagogiikkaa toteuttavia opettajia, sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita mahdollisuuksista ja tavoista toteuttaa positiivista pedagogiikkaa. Haastateltavia lähdettiin ensin tavoittelemaan ottamalla yhteyttä positiivisen pedagogiikan koulutuksen tarjoajiin. Haastattelukutsu julkaistiin positiivisen pedagogiikan koulutusorganisaation Facebook-sivustolla huhtikuussa 2022 ja ensimmäiset haastattelut toteutettiin toukokuussa 2022. Myöhemmin haastateltavia lähestyttiin yksilöllisesti sähköpostin kautta. Näissä tapauksissa heidän tiedettiin toteuttavan työssään positiivista pedagogiikkaa, esimerkiksi heidän tuottamansa sosiaalisen median julkaisujen perusteella. Haastateltavia tiedotettiin haastattelun yksityiskohdista haastattelupyynnön (liite 1) sekä tietosuojalomakkeen (liite 2) kautta. Haastateltaville annettiin mahdollisuus myös tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen, mutta yksikään haastateltavista ei sitä toivonut. Tutkimusaineisto koostuu viidestä varhaiskasvatuksen opettajan haastattelusta, jotka olivat kestoltaan 20–60 minuuttia. Haastattelut toteutettiin Zoom-etäyhteyden avulla ja nauhoitettiin yliopiston nauhurilla. Videoyhteys mahdollisti myös haastateltavien etsimisen ympäri Suomea, kun välimatkalla ei ollut haastattelun toteuttamisen kannalta merkitystä.

Kriteerit haastateltavien valintaan olivat haastateltavan yliopistopohjainen kasvatusalan tutkinto tai sosionomitutkinto, ja työskentely varhaiskasvatuksen opettajana päiväkotiryhmässä. Toinen kriteeri oli, että haastateltava toteuttaa positiivisen pedagogiikan toimintatapoja työssään. Taulukkoon 1 on kerätty taustatiedot haastateltavista. Tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan päiväkotina pidetään varhaiskasvatusyksikköä, jossa koko varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuurin tärkeänä arvona pidetään positiivista pedagogiikkaa. Neljä haastateltavista työskenteli tällaisessa yksikössä. Osa heistä oli suorittanut erilaisia positiivisen pedagogiikan koulutuksia, joihin he olivat osallistuneet itsenäisesti tai työnantajan mahdollistamina. Kaksi näistä haastateltavista myös toimi koko yksikkönsä johtajana opettajan roolin lisäksi. Yksi haastateltavista toteutti toimintaa itsenäisesti oman kiinnostuksensa pohjalta päiväkodissa, jossa työskenteli myös muita aiheesta kiinnostuneita opettajia. Tämä haastateltava ei ollut suorittanut positiivisen pedagogiikan lisäkoulutuksia, mutta oli oma-aloitteisesti tutustunut aiheeseen laajasti, ja ottanut sen työtapoja vahvasti osaksi omaa opettajuuttaan. Tämän tutkimuksen kannalta

haastateltavien sukupuolella, iällä tai asuinpaikalla ei ollut merkitystä, joten niistä ei kerätty tietoja.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltavat	Työkokemus vuosina	Pohjakoulutus	Positiivisen pedagogiikan koulutukset (kyllä/ei)	Positiivisen pedagogiikan päiväkotiki (kyllä/ei)	Nykyinen lapsiryhmä
H1	2 v	Kasvatustieteen maisteri	Ei	Kyllä	0–3 v.
H2	22 v	Sosionomi	Kyllä	Kyllä	5 v.
H3	24 v	Kasvatustieteen kandidaatti	Kyllä	Kyllä	6 v. (esiopetus)
H4	17 v	Sosionomi	Kyllä	Kyllä	2–3 v.
H5	2 v	Kasvatustieteen maisteri	Ei	Ei	6 v. (esiopetus)

4.3 Aineistonanalyysi

Aineistonanalyysitapaa valittaessa on vertailtava erilaisia analyysitapoja, ja valittava niistä sellainen, joka parhaimmalla tavalla vastaa kyseisen tutkimuksen tutkimusongelmaan.

Laadullisen tutkimuksen analyysitapa on luonteeltaan ymmärrykseen pyrkivää. (Hirsjärvi ym. 2009, 224–225.) Laadullisen tutkimuksen perusanalyysitapa on sisällönanalyysi. Laadullinen sisällönanalyysi etsii asioita, teemoja ja aiheita, joita aineistosta nousee esiin. Sitä voidaan käyttää analysoimaan esimerkiksi tekstiä, puhetta tai kuvia. (Vuori2021.) Tässä tutkimuksessa aineiston koostuessa haastatteluista, sisällönanalyysi toimi sopivana analyysimenetelmänä.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa teorialähtöiseen, teoriaohjaavaan ja aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Tässä tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa analyysia ohjaavat aineisto ja tutkimuskysymykset, jotka ohjaavat aiheita. Merkitykselliset aiheet nousevat siis suoraan aineistosta, eikä aineistosta nousevia teemoja etsitty teorian ohjaamana. Teoriaohjaavuus sisällönanalyysissa näkyy kuitenkin haastattelukysymysten muodostuksessa sekä pohdinnassa, jossa aineistosta nousseita teemoja vertaillaan aiempaan tutkimukseen.

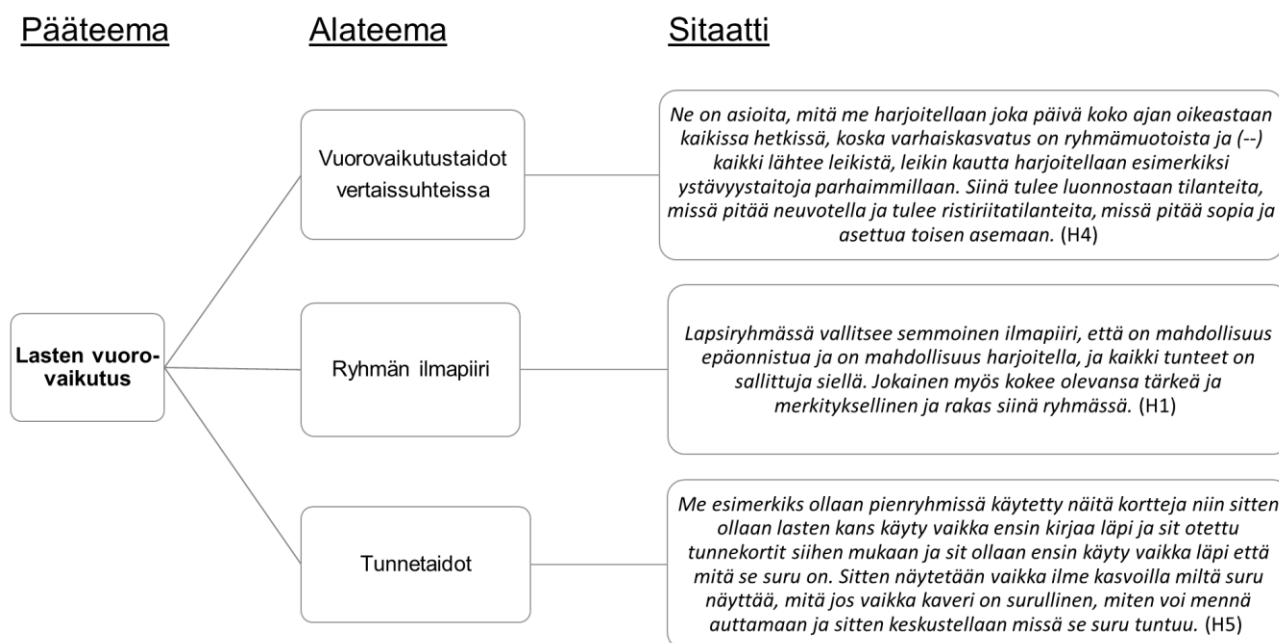
Aineistonanalyysi aloitettiin haastattelujen litteroinnilla. Litteroinnilla tarkoitetaan haastattelujen kirjoittamista tekstimuotoon (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita asiasällöistä, jolloin ei ole tarpeen toteuttaa tarkkaa litterointia. Tällöin merkittävää analyysin kannalta ovat puhutut asiat, jolloin puheeseen liittyvät yksityiskohdat, kuten tauot, jätetään litteroinnin ulkopuolelle. (Kallio 2021.) Litteroinnin apuna käytettiin Microsoft Wordin litterointi-toimintoa, mikä nopeutti työskentelyä, mutta vaati tekstin läpikäymisen ja korjausten tekemisen. Litteroitua tekstiä muodostui yhteensä 48 sivua fontin ollessa Times New Roman, fonttikoon 12 ja rivivälin 1,5.

Haastatteluaineistoa analysoidessa tärkeää on aineiston perusteellinen läpikäyminen. Merkittävää on nostaa aineistosta esiin olennaiset asiat, sillä kaikkea aineiston materiaalia ei tarvitse analysoida. (Hirsjärvi ym. 2009, 224–225.) Litterointia tehdessä käsitys aineistosta ja sieltä nousevista asioista alkoi muodostua. Litterointien jälkeen aineistoa lähdettiin pelkistämään eli tutkimaan keskittyen sieltä nouseviin sisältöihin (Juhila 2021). Pelkistäminen aloitettiin lukemalla aineistoa läpi useamman kerran ja tutustumaan sen sisältöihin, jonka jälkeen merkityksellisiä asioita lähdettiin merkitsemään tekstistä korostaen niitä alleviivauksen avulla. Näin eroteltiin aineistosta tutkimuksen kannalta merkittävät asiat ja jätettiin tutkimuksen kannalta epäoleelliset asiat tarkastelun ulkopuolelle. Alkuperäiset ilmaukset ryhmiteltiin pelkistettyihin ilmaisiin, jotka muodostivat alaluokkia. Tätä avataan seuraavaksi.

Aineiston pelkistettyjä ilmaisuja alettiin seuraavaksi ryhmittelemään teemoihin. Tässä tutkimuksessa aineiston ryhmittelemisessä käytettiin teemoittelua, jonka avulla aineisto jaettiin erilaisten teemojen eli alaluokkien mukaan. Teemoittelu valikoituu usein luontevaksi analyysitavaksi teemahaastattelua analysoidessa (Juhila 2021). Teemoittelun avulla aineistosta etsittiin toistuvia, yhtenäisiä tai toisistaan eroavia analyysiyksikköjä, joista teemat muodostuvat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79, 91). Nämä teemat ovat aiheita, jotka toistuvat aineistossa, ja ne muodostuvat aineiston analyysia tehdessä. Tämän tutkimuksen analyysiyksiköt ovat ajatuskokonaisuuksia, jotka muodostuvat yksittäisistä tai useammista lauseista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–92). Nämä ajatuskokonaisuudet ryhmiteltiin alaluokkiin, jossa käytettiin apuna yksikköjen koodaamista värien mukaan.

Ryhmittelyvaiheessa samoista analyysiyksiköistä löytyi myös useampia merkitysyksikköjä, jolloin niiden tarkka järjesteleminen tuli ottaa huomioon. Teemoittelun tukena tulosiossa käytetään aineistosta nostettuja alkuperäisiä sitaatteja kuvaamaan aineiston luonnetta. (Juhila 2021.)

Seuraavaksi analyysia tehdessä muodostuneita alateemoja alettiin yhdistellä yläteemoiksi, jotka kokoavat samaan tutkimuskysymykseen vastaavat alaluokkien teemat yhden yläluokan alapuolelle. Esimerkiksi alaluokat “lapsen kohtaaminen arvokkaana yksilönä” ja “lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus” yhdistyivät “opettajan suhde lapseen” yläluokan alle, joka antaa vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen kuvaillen positiivisen pedagogiikan toimintatapoja. Yläluokat puolestaan yhdistyvät pääluokkien alapuolelle, jotka kuvailevat aineiston antamia vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kuviossa 1 havainnollistetaan aineiston analyysin etenemistä vaiheesta toiseen käyttäen esimerkkinä toiseen tutkimuskysymykseen vastaavaa pääteemaa “lasten vuorovaikutus” yhtenä positiivisen pedagogiikan toimintatavoista. Kuviossa avataan teemojen rakentumista pelkistetyistä ilmauksista eli sitaateista ala- ja yläteemoiksi. Tätä aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluvaa käsitteellistämistä kuvaillaan prosessina, joka aineistosta nousseiden ala- ja yläluokkien avulla muodostetaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Nämä luokat muodostuvat aineistolähtöisesti, ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti näitä tuloksia vertaillaan ja yhdistetään aiheen aiempaan tutkimukseen ja teoreettiseen taustaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–95.) Aineiston pelkistämisessä, ryhmittelyssä ja käsitteellistämisessä käytettiin apuna kuvaajia, jotka havainnollistavat analyysin tekotapaa lukijalle (liite 4; liite 5; liite 6). Nämä kuvaajat esittävät aineistosta nousseet teemat jaoteltuna tutkimuskysymysten mukaan.

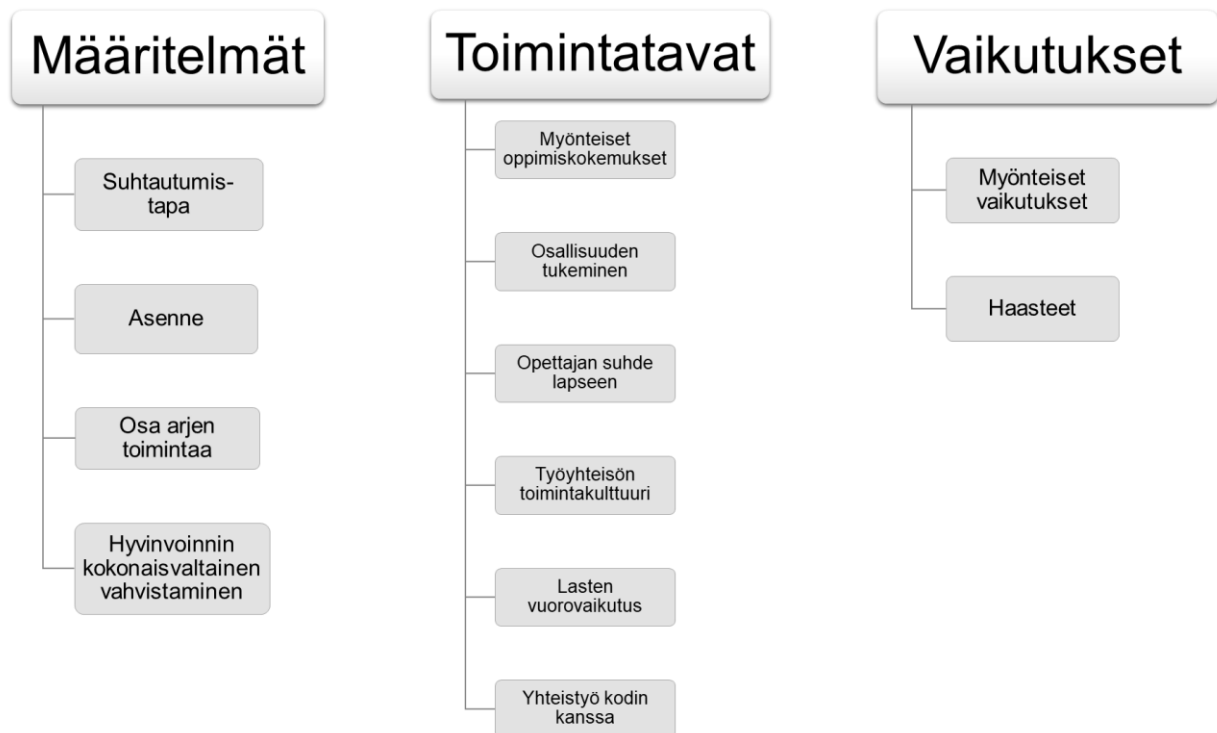


Kuvio 1. Esimerkki aineiston luokittelusta

Teoriaohjaavuus näkyy tässä tutkimuksessa haastattelurungon muodostuksessa, jonka apuna käytettiin positiivisen pedagogiikan aiempaa teoriataustaa. Analyysi toteutettiin kuitenkin täysin aineistolähtöisesti, sillä teemat ja niistä muodostuneet yläluokat muodostuivat yksinomaan aineistosta nousseiden asioiden pohjalta. Näitä tuloksia vertaillaan aiempaan tutkimukseen, mikä on aineistolähtöiselle sisällönanalyysille ominaista. Teoriaohjaavaa sisällönanalyysin roolia pohdittiin toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, sillä osa yläluokista on jonkin verran yhdistettävissä tutkimuksen teoreettiseen taustaan ja haastattelurungossa käytettyihin Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) määrittelemiin osa-alueisiin. Yläluokkia nousi aineistosta esiin kuitenkin myös teorian ulkopuolelta, jolloin ei voida puhua teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä. Aineistossa osa haastattelurungon teemoista korostui enemmän kuin toiset, jakautui useampaan alaluokkaan ja osa teemoista jäi taas pienempään rooliin, jolloin päätettiin muodostaa pääluokat täysin aineistolähtöisesti. Uusien teemojen noustessa aineistosta päätettiin muodostaa yläluokat täysin aineistolähtöisesti, jolloin haastattelurungossa käytetyt teemat nousevat esille vasta pohdintaluvussa vertaillen niitä aineistosta nousseihin teemoihin.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksesta saatuja tuloksia tutkimuskysymysten ohjaamina. Tutkimustuloksia esitellään kolmessa eri pääluvussa. Etsiessä vastauksia ensimmäiseen ja toiseen haastattelukysymykseen huomattiin, että opettajien antamat määrittelyt positiiviselle pedagogiikalle kietoutuivat vahvasti tapoihin, joilla he toteuttivat positiivista pedagogiikkaa työssään. Näihin tutkimuskysymyksiin esitetään vastauksia luvuissa 5.1 ja 5.2. Ensin avataan varhaiskasvatuksen opettajien puheesta nousseita määritelmiä, jotka vaikuttavat positiivisen pedagogiikan toteuttamisen taustalla, ja sen jälkeen kuvaillaan tapoja, joilla varhaiskasvatuksen opettajat positiivista pedagogiikkaa toteuttavat. Luvussa 5.3 tarkastellaan haastateltavien kokemuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta myönteisten vaikutuksien ja haasteiden näkökulmista. Näiden päälukujen alle on koottu aineistoista esiin nousseiden teemojen muodostamia pääteemoja alaluvuiksi. Jokaisen alaluvun alle puolestaan on koottu aineistosta esiin nousseita teemoja. Kuviossa 2 esitellään tutkimuksesta nousseet pääluvut ja niiden pääteemat kolmeen tulososioon jaoteltuna. Kaikki haastateltavat ovat varhaiskasvatuksen opettajia, mutta tulososiossa käytetään heistä nimikettä “opettaja” tekstin selkeyden vuoksi.



Kuvio 2. Pääteemojen esittely

5.1 Opettajien määritelmät positiiviselle pedagogiikalle

Tässä alaluvussa tarkastellaan haastateltujen opettajien antamia määritelmiä positiivisen pedagogiikan taustalla vaikuttavista toiminta-ajatuksista. Positiivisen pedagogiikan ollessa melko tuore kasvatuksellinen suuntaus, on hyödyllistä tarkastella, millaiseksi siihen paneutuneet kasvattajat sitä kuvailevat. Nämä ajatukset toiminnan taustalla liittyvät kaikkeen positiiviseen pedagogiikkaan ja toimivat tausta-ajatuksina sen eri osa-alueita toteuttaessa. Haastatteluista nousi esille erityisesti opettajien ajatukset pedagogisen suuntauksen olevan tietynlainen suhtautumistapa kaikkeen toimintaan ja ajatteluun. Opettajat määrittelevät positiivisen pedagogiikan olevan heille yleinen tapa ajatella asioista ja suhtautua kasvatukseen. Lisäksi opettajat kuvailivat positiivisen pedagogiikan olevan osa arjen toimintaa. Opettajat korostivat myös lapsen hyvinvoinnin kokonaisvaltaista tukemista, jolloin hänen arvokkuutensa, minäkuvansa, yksilöllisyytensä ja mahdolliset haasteensa otetaan huomioon. Opettajien antamat määritelmät jakautuvat pääteemoihin ”luontainen suhtautumistapa, kasvattajan asenteesta kumpuavaa, osa arjen toimintaa ja lapsen hyvinvoinnin kokonaisvaltainen vahvistaminen”, joita käsitellään seuraavaksi.

5.1.1 Luontainen suhtautumistapa

Opettajat kuvailivat positiivista pedagogiikkaa kokonaisvaltaiseksi elämäntavaksi, joka näkyy opettajien kaikessa kasvatuksellisessa toiminnassa. Sen ajatellaan olevan opettajan ajattelu- ja työskentelytapa, joka leviää pedagogiseen suunnitteluun, toimintaan ja arviointiin. Opettajat kuvailivat sen olevan *“sellainen ajattelutapa (--)* se ei vaan liity enää vaan työhön, vaan se on ehkä enemmänkin semmoinen elämäntapa ja katsomuksellinen asia” (H2). Osa opettajista kertoi ajattelevansa positiivisen pedagogiikan olevan ihmisessä luontaisesti valmiina oleva suhtautumistapa tai ominaisuus. Yksi opettajista kuvaili positiivisen pedagogiikan toteuttamisen riippuvan siitä, *”minkälainen se ihminen itse on, minkälainen arvomaailma hänellä on siihen työhön lähtiessään”* (H2). Opettajat myös kuvailivat näiden ajatusmallien näkyvän muilla elämän osa-alueilla. Lisäksi positiivisen pedagogiikan koettiin olevan helpompaa toteuttaa, jos sen kokee itselleen luontaiseksi tavaksi toimia ja ajatella.

Se on itelle semmonen luontainen tapa ajatella. Emmä koe, että mä oon ihan erilainen nyt täällä, kun mä oon töissä kun sitten vaikka mun vapaa-ajalla, että en koe että pitäisi pinnistellä tai näin, mutta tokihan jokaisella ihmisellä varmasti tulee semmoisia asioita, että tavallaan semmoiset negatiiviset asiat välillä puskee mieleen ja sehän on niin kuin sanottukin, että semmoista hyvää pitää helliä pahaa pitää

puolen itsestään. On jo saanu itte semmosia työkaluja niin sitten itte myös muistaa tietoisesti keskittyä niihin hyviin asioihin ja ettiä asioista semmosia hyviä puolia. Todellakaan en koe, että olisi tosi hankalaa toteuttaa positiivista pedagogiikkaa. Koen, että jos se ei olisi semmonen luontainen tapa ajatella tai näin, niin kyllä se menis aika semmoseks raskaaksikin tavallaan pinnistellä sitä päivät. Kyllä se ehkä ainakin osaltaan vaatii sen, että kyllä sen pitää olla aina jollain tasolla semmonen itelle luontainen tapa suhtautua asioihin ja ajatella, että muuten varmaan se kävis kyllä raskaaksi. (H1)

Osa opettajista nosti esiin näkökulmia, joiden mukaan positiivisen pedagogiikan mukaiset ajattelutavat ovat olleet osa heidän toimintatapojaan, jo ennen kuin he ovat saaneet teorian ja käsitteet tutustuessaan positiivisen pedagogiikan tutkimukseen ja kasvatustapoihin. Kolme viidestä haastateltavasta oli käynyt positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä koulutuksia ja neljä heistä työskenteli päiväkodissa, jossa sitä pidettiin yhteisenä, tärkeänä tavoitteena ja toimintatapana. He kokivat positiivisen pedagogiikan erilaisten koulutusten antaneen heille teoreettisen pohjan, jonka mukaan he pystyivät kehittämään omaa pedagogista otettaan ja myös jakamaan sitä muille. He kaikki ilmaisivat myönteisiä ajatuksia saadessaan ajattelutavoilleen termit ja teoriapohjan.

Käytiin ensimmäisen kerran toi Kaisa Vuorisen Huomaa hyvä! -koulutus ja siellä se tuli se tavallaan semmoinen viimeinen, ihanaa tälle kaikille, mitä me ajatellaan niin on sanat ja tälle on olemassa teoriapohja. (H4)

Vaikka mä oon ajatellutkin aina niin kuin tosi pitkälti näiden arvojen ja ajatusmallin mukaisesti kyllä koko niin kuin työn ja tämän historian, mitä oon varhaiskasvatuksessa tehnyt, mutta kyllähän se totta kai pisti taas ihan uudenlaisen ajatusmylläkän ja sitä kävi paljon läpi sitä omaa, että minkälainen ope mä oon ja minkälainen mä haluan olla ja paljon tarkemmin tarkastelin just sitä vuorovaikutustapaa, millä mä kohtaan lapset ja miten mä suhtaudun asioihin, että varmaan hyvin semmoiset, niin paljon tuttua ja sellaista omalta tuntuva, mutta sitten paljon myös sitä mikä tälleen jäljestäpäin, varsinkin mitä on helppo peilata, niin mikä on kyllä muuttunut sitten aika merkittävästikin siinä omassa ehkä suhtautumistavassa ja reagoitavassa ja semmoisessa. (H2)

Yksi opettajista, joka työskenteli lisäksi positiivisen pedagogiikan päiväkodin johtajana, korosti ihmisen kehittymismahdollisuuksia ja oman ammatillisuuden kehittämistä, vaikka myönteinen ajattelemisen ja positiivisen pedagogiikan toimintatavat tuntuisivat itselleen vieraammilta. Hän kuvasi positiivisen pedagogiikan olevan ”*toisille ihmisille luonnostaan helpompaa, mutta jokainen on kehittyväinen ja jokainen pystyy kyllä omaa mieltään kehittämään ja vahvistamaan, ja sitä kautta sitä omaa ammatillista toimintatapaansa muuttamaan.*” (H4) Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että positiivisen pedagogiikan toteuttaminen on kelle tahansa mahdollista omaa ajatteluaan muokkaamalla. Eräs opettajista koki tehneensä muutoksen arvomaailmaansa siirtyessään työskentelemään päiväkotiin, jossa arvomaailmana toimi positiivinen pedagogiikka. Hän kuvasi kokemustaan seuraavanlaisesti:

Tavallaan kun on päättänyt, että tää on se juttu ja itse kokee sen omakseen, niin sittenhän se on tavallaan aika helppokin jotenkin lähteä sitä viemään eteenpäin. (H3)

5.1.2 Kasvattajan asenteesta kumpuavaa

Kaikki opettajat ajattelivat positiivisen pedagogiikan toteutumisen mahdollistumisen olevan opettajan asenteesta kumpuavaa ja riippuvaista. Sen kuvailtiin olevan *“aikuisen sellainen kunnioittava ja ratkaisukeskeinen asenne kaikkea kohtaan”* (H2). Opettajat kuvailivat asenteen olevan tietoista myönteistä ajattelua, hyvän näkökulman etsimistä asioissa ja tilanteissa, ratkaisukeskeistä, kunnioittavaa ja arvostavaa sekä tietoista tapaa reagoida lasten aloitteisiin ja haastaviinkin tilanteisiin. Yksi opettajista kuvaili positiivisen pedagogiikan olevan *”sellanen työote, millä mä pyrin työskentelemään lasten kanssa ja myös aikuisten kanssa”* (H5). Aineistosta nousi esiin myös ajatuksia, joiden mukaan omaa asennetta ja työskentelytapoja on mahdollista muokata. Kiinnittämällä huomiota asioiden myönteisiin puoliin, vuorovaikutuksen laatuun ja omaan lähestymistapaansa vahvisti opettajien mukaan positiivista asennetta.

Jokaisellahan on aina mahdollisuus valita ja sä voit jokaisessa hetkessä valita, vaikka sen sun lähestymistavan. (--) positiivinen pedagogiikka, mä näen sen niin, että ihan siinä keskiössä on se semmoinen asenne siihen hyvään huomaamiseen. Asioilla on aina monta puolta ja se koira ruokkii, ketä me ruokitaa eli toisin sanoen se, että mihin me keskitytään niin se kasvaa ja vahvistuu. Ja se oikeastaan sellaiseen ihan arkisiin asioihin, että jos on vaikka itse raskaana niin rupeaa näkemään raskaana olevia joka paikassa. Tai jos oot ostamassa mersua niin tuolla liikenteessä ei ole mitään muita kuin mersuja. Sitten ihan tämmöisen yksinkertaisena ajatuksena, että kun me halutaan nähdä hyvää, niin sitä hyvää on meidän ympärillä joka paikassa. (H4)

Osa opettajista toi esiin myös näkökulmia, joiden mukaan positiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii oman asenteen jatkuvaa arvioimista ja kehittämistä sekä toistuvaa palaamista arvojen äärelle. Ajattelumaailman koettiin myös muuttuvan sujuvammaksi ajan myötä. Arjen kiireet ja suuri työmäärä voivat vaikuttaa työskentelyyn, jolloin yksi opettaja koki itsensä muistuttelun myönteisestä ajattelusta olevan tärkeää. Myös negatiivisten tunteiden kääntäminen myönteisemmiksi koettiin kuuluvan osaksi omaa työskentelytapaa.

Ollaan monesti puhuttu, että se positiivisuus on semmoinen myös tietyllä tapaa päätös, että kun sitten sitä pitää myös koko ajan omassa itsessään vahvistaa. (H1)

Mullakin tulee semmoisia hetkiä paljon, että mua ärsyttää joku asia, mut mä hyvin nopeasti löydän aina sitten sen toisenlaisen. Toki mä oon myös paljon harjoittanut tätä, mutta löydän sen semmoisen toisenlaisen tien. (H4)

5.1.3 Osa arjen toimintaa

Positiivinen pedagogiikka ulottuu arjen kaikkiin tilanteisiin, eikä sitä voida erottaa muusta toiminnasta. Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan olevan osa arjen toimintaa, eikä erillinen oppimisen osa-alue, jonka äärelle palattaisiin toisinaan. Yksi opettajista määritteli

arjen roolia pedagogiikassa seuraavasti: *“isoin painoarvo on niissä päivittäisissä, ihan arjen hetkissä”* (H2). Esille nousi näkökulmia, joiden mukaan positiivinen pedagogiikka on mukana kaikessa toiminnassa, kohtaamisissa, keskusteluissa ja asenteissa. Sen ajateltiin olevan sujuva osa kaikkea kasvatusta ja opetusta.

Tartutaan hetkiin, siihen ainakin itse pyrin, että tartuttaisi niihin hetkiin just ja, että se ei olisikaan niin vaan just semmoista, että nyt on se ohjattu hetki vaan, että se on siellä ihan koko ajan mukana. (--) Se on kyllä niin osa sitä arkea. En ehkä näekään semmoista hetkeä, missä sitä ei olis tavallaan, että tässä positiivinen pedagogiikka ei voi edes toteutua. Se pitää olla niin vahvasti siellä omassa asenteessa ja sitten tavallaan se oma asenne ja se tapa puhua ja olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja toki työyhteisön kanssa, niin sehän on tavallaan koko ajan semmoista positiivista pedagogiikkaa, että todellakin se on ihan koko ajan siellä arjessa. Niin kun lepohetkillä, on ruokailutilanteissa, ulkoilutilanteissa, no sit toki askarteluhetkissä kuin ihan muskarihetkissä. Koko ajan se on kyllä siellä mukana, että kun just se, että nähdään hyvää ja sanoitetaan hyvää ja niitä vahvuuksia koko ajan sanoitetaan. (H1)

Useampi opettaja korosti myös arjen toistuvien ja tavallisten hetkien hyödyntämistä, ja lasten aloitteisiin tarttumista tuokiokeskeisen toiminnan ylitse. Suunnitellun toiminnan ajateltiin olevan myös tärkeää, mutta merkittävimpänä pidettiin *“kokopäivä pedagogiikkaa”* (H2). Yksi opettaja nosti esiin näkökulman tuokiokeskeisyydestä, jonka mukaan hänen opettajakoulutuksensa aikana pedagogiikka oli painottunut suurilta osin suunniteltuihin tuokioihin. Nykypäivänä positiivisen pedagogiikan toimintatavan avulla pedagogiikka on laajentunut ja sen suurin painopiste on jokapäiväisessä toiminnassa.

Kyllä jotenkin kääntänyt sitä ajattelua enemmän sinne lapsen suuntaan, että tavallaan se lapsi on siinä yhä enemmän keskiössä, että ne mun hienot suunnitelmat saa olla siellä taustalla vaikuttamassa. Ne ei enää ole ehkä niin suuressa roolissa, mitä ne oli vaikka silloin kun mä opiskelin. Tavallaan silloin oli vielä semmoinen tuokiokeskeinen ajattelu. Siinä ehkä isoin ero. (H3)

Mä en ehkä pidä itse henkilökohtaisesti niin, pidän erillisii vaikka tunnetaitotuokioita lapsille myös, mutta mun mielest ne on tärkeitä tuoda osaks jokapäivästä toimintaa, että mulle on tosi tosi tärkeitä, että ihan arkisissa tilanteissa, kun ollaan jonossa. (H5)

Muutama opettajista kertoi toteuttavansa myös ennalta suunniteltuja toimintahetkiä, joissa positiivisen pedagogiikan aihealueita käsitellään lasten kanssa. Erityisesti 5–6-vuotiaiden lasten kanssa tällaiset pidempiaikaiset ja suunnitellummat toimintahetket ovat tärkeitä, jotta lapset oppivat merkittäviä oppimisentaitoja alkavaa koulua ajatellen.

Sekä että, kun tarkoitus on, että se olisi siinä arjessa ihan aamusta iltaan tavallaan jollakin tavalla mukana. Mut sitten tietysti eskareiden kanssa pystyy jo tekemään ihan semmoisia laajempiakin kokonaisuuksia. Sitten ihan siinä ohjatussa toiminnassakin tehdään, me ollaan niitä hyvinvointitaitoja myös käyty läpi osa-alueittain, että on kaikkia niitä käyty ja harjoiteltu erilaisilla tavoilla. (H3)

5.1.4 Hyvinvoinnin kokonaisvaltainen vahvistaminen

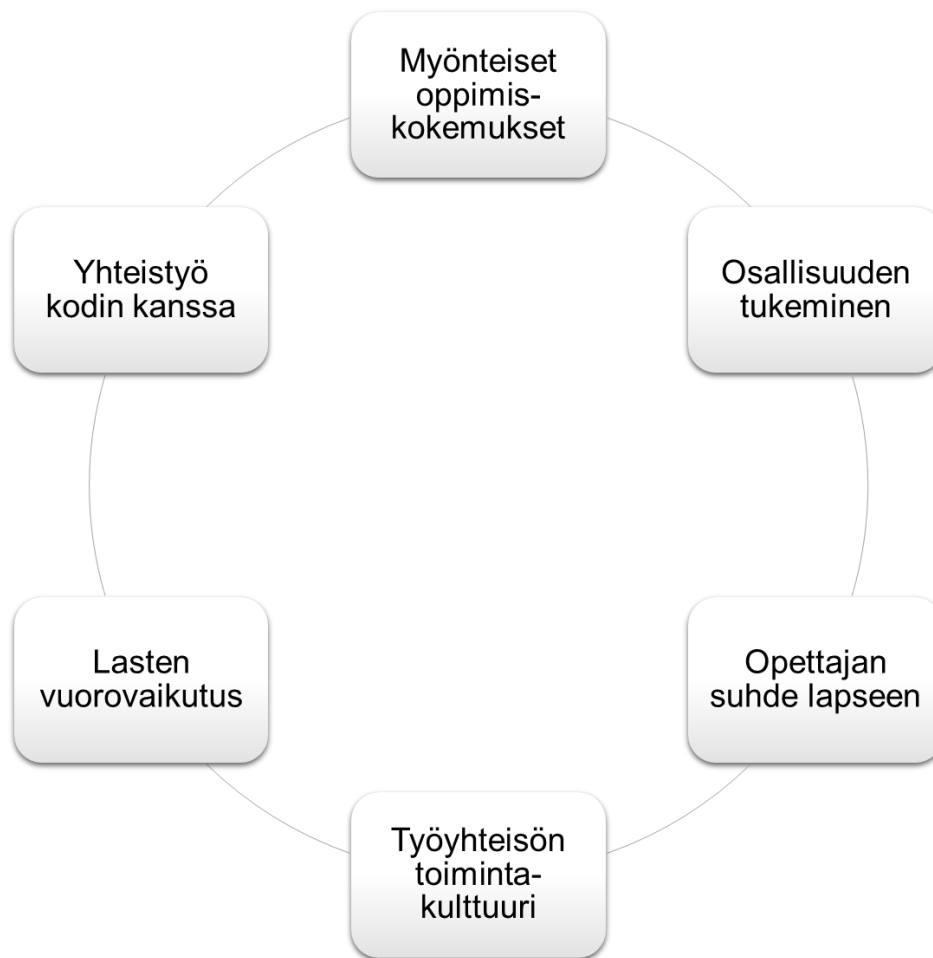
Esille nousi vahvasti yksilöiden hyvinvoinnin tukemisen näkökulma positiivisen pedagogiikan taustalla. Lasten hyvinvoinnin toteutuminen ja sen vahvistaminen koettiin positiivisen pedagogiikan merkittävimmäksi tavoitteeksi, johon pyritään erilaisin keinoin. Positiivinen pedagogiikka tavoittelee lasten hyvinvoinnin kasvattamista oppimisen rinnalla. Lasten hyvinvoinnin rinnalle nousi myös muun yhteisön hyvinvoinnin tukeminen. Opettajien oman hyvinvoinnin vahvistuminen positiivisen pedagogiikan myötä nousi esille useasti aineistosta. Lapsen ympärillä toimivien aikuisten hyvinvointi heijastuukin vahvasti lasten kokemuksiin. Hyvinvoinnin tukemiseen liittyen korostettiin opettajan tapaa kohdata lapsi yksilöllisesti ja sensitiivisesti. Opettajien mukaan positiivinen pedagogiikka ohjaa kasvattajia tekemään päivittäisen päätöksen *“antaa siihen lasten hyvinvointiin ja onnellisuuteen itsestensä sen, mitä siinä päivänä on annettavissa”* (H2).

Se lapsi on oikeutettu siihen, että mä joka kerta valitsen taas sen, että mä teen kaikkeni ja mä oon sua varten ja mä yritän kaikkeni löytää sulle sen ymmärryksen, miksi sulla on tommoinen olo. Se on varmaan semmoinen mun suurin oivallus tässä mitä on tullut, että se mitä mä pystyn antamaan sen lapsen hyvinvoinnin eteen niissä ihan pienimmissä hetkissä, niin se on jotakin niin arvokasta, että ei ole oikeastaan mitään arvokkaampaa olemassa ja se lähtee ruokkimaan sitä hyvää. (H2)

Seuraavassa luvussa kuvaillaan positiivisen pedagogiikan toimintatapoja, joilla käytännössä pyritään kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen. Lisäksi toimintatapojen taustalla vaikuttavat muut opettajien kuvailemat määritelmät pedagogian taustalla.

5.2 Positiivisen pedagogiikan toteuttamistavat

Tässä luvussa kuvaillaan opettajien käyttämiä positiivisen pedagogiikan käytännön toteuttamistapoja ja vastataan samalla toiseen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset opettajien antamista määritelmistä taustoittavat näitä positiivisen pedagogiikan toteuttamistapoja. Toteuttamistavat on jaettu seuraaviin pääteemoihin: opettajan suhde lapseen, työyhteisön toimintakulttuuri, myönteiset oppimiskokemukset, lasten vuorovaikutus, yhteistyö kodin kanssa ja osallisuuden tukeminen (kuvio 3).



Kuvio 3. Toteuttamistavat pääteemoittain

5.2.1 Myönteiset oppimiskokemukset

Myönteisten oppimiskokemusten taustalla vaikuttavat vahvuuksien ja lasten erilaisuuden hyödyntäminen, itsetunnon ja minäkuvan vahvistaminen, myönteisen ilmapiirin kehittäminen ja keuhjen ja kannustuksen voima. Vahvuudet huomioiva ja niitä hyödyntävä opetus korostuivat opettajien puheessa keskustellessa positiivisen pedagogiikan tärkeimmistä ulottuvuuksista ja toimintatavoista. Vahvuusperustaisella opetuksella nähdään olevan yhteyttä myönteisiin oppimiskokemuksiin ja hyvinvointiin, ja voimavaroja korostamalla pyritään tuomaan näkyväksi lasten erilaisuus. Opettajat kuvailevat toteuttamansa pedagogian olevan vahvuuksia korostavaa, jolloin lasten myönteisiä ominaisuuksia sanoitetaan systemaattisesti.

Maailmassa ei voi kasvattaa tasapäistä laumaa. Tai ehkä Venäjällä yritetään sitä tehdä, mutta näkyvissä on, että mitä se tuo tullessaan, että me jokaisesta lapsesta nähdään se hyvä potentiaali ja opetetaan sitä lasta itse huomaamaan se kaikki hyvä, mikä hänessä on ja jokaisessa ihmisellä on varmasti niitä asioita, missä pitää kehittyä ja mitä pitää oppia, mutta meissä on ihan valtava potentiaali sitä hyvää syntymästä. (H4)

Jotta lapset voivat tulla tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja niiden hyödyntämisestä, on opettajien kielenkäytöllä merkitystä. Lasten vahvuuksien tekeminen näkyväksi sanoittamalla ja kehittämällä niitä, vahvistaa opettajien mukaan lapsen itsetuntemusta ja omien voimavarojen hyödyntämistä. Opettajat pyrkivät tuomaan vahvuusperustaista puhetta arkisiin tilanteisiin, jolloin *“jos vaikka pissa on tullut pottaan niin se on tosi suuri juttu”* (H1). Osa opettajista nosti esiin myös esimerkkejä, kuinka konkreettisten tehtävien kautta he ovat auttaneet lapsia havainnoimaan omia myönteisiä ominaisuuksiaan ja toiveitaan tulevaisuuden taidoista.

Me käsitellään tosi paljon lasten vahvuuksia vuoden aikana. Ihan kaikessa toiminnassa ja nostetaan jokaisen omia vahvuuksia ja kuinka niitä voi hyödyntää. Me ollaan rakennettu omia supersankareita ja mietitty omia unelmia ja miten niitä voi saavuttaa. (H5)

Opettajan on tärkeää tuntea ryhmänsä lapset aidosti, jotta hän pystyy tunnistamaan lasten ominaisuuksia. Yhden opettajan mukaan kasvattajan tehtävänä on huomata lapsen vahvuudet ja hyvät puolet, jotta niitä voidaan tehdä lapsille näkyviksi. Lisäksi opettajalla on merkittävä rooli kääntämässä haasteelliseksi koetut ominaisuudet voimavaroiksi, joita voidaan hyödyntää myönteisesti. Erityisesti sellaisten lasten kohdalla, jotka kuuluvat tuen piiriin, on vahvuuksien hyödyntäminen kaikista hyödyllisintä. Lapsen nähdessä myönteiset puolet haastavimpienkin ominaisuuksiensa taustalla, näkee lapsi itsensä positiivisemmassa valossa ja hänen minäkuvansa vahvistuu.

Jos lapsi on vaikka tosi päällepäsmäröivä vaikka sisarusten kanssa, niin hänessä selkeästi on paljon johtajuutta, mikä on hyvä asia, niin miten me löydettäisiin sellaisia oikeanlaisia tapoja, että se lapsi pystyy kanavoimaan sitä oikeaan paikkaan. (H4)

Aineistosta nousi esille mallintamisen merkitys myös vahvuuksien osalta. Opettajan sanoittaessa säännöllisesti toivottua käytöstä ja myönteisiä toimintamalleja, myös lapset alkavat mallintaa tällaista puhetta ja käyttäytymistä. Eräs opettaja nosti esiin esimerkin lapsiryhmässä toteutetusta kehuringistä, jossa lapset sanoittivat vertaistensa vahvuuksia. Tällainen vahvuuksien tekeminen näkyväksi kehittää myös ryhmän sisäistä ilmapiiriä ja lasten kykyä nähdä toisensa arvokkaina ja erityisinä yksilöinä. Yksi opettajista kuvaili omien tiedostettujen vahvuuksien olevan *“rakennuspalikat sitten myös siihen tulevaan ja tavallaan minkä kautta sitten voi sitten oppia kaikkea uutta”* (H1).

Toki kun me sanoitetaan jokaisen vahvuuksia ja näin niin, tokihan se sitten tarttuu lapsiinkin ja just se, että ollaan puhuttu siitä, että sanotaan kavereista hyviä asioita ja sitten se on ihana, kun se siellä lapsiryhmässäkin tarttuu, että joku ihan pienikin lapsi sanoo, että voi kun sulla on ihana paita ja näin, että se lähtee jo niin semmoisista pikkuisista asioista. Sitten sanoitetaan se, että hei nyt kun sä olit ystävällinen, että nyt kaverille tuli ihan varmasti tosi hyvä mieli tosta. (H1)

Vaikka vahvuustaidoista, niin lapsi ollut siellä yksi lapsi keskellä, ja muut on saanut kertoa hänestä vahvuuksia ja sitten on tehty semmoinen huoneentaulu sen lapsen vahvuuksista, kirjoitettu ylös, laitettu tuonne eteiseen, että vanhemmatkin pääsee näkemään sitä. (H3)

Turvallisen ja avoimen ilmapiirin muodostaminen kuuluu positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen, ja sitä pyritään kehittämään jatkuvasti, jotta myönteisten oppimiskokemusten syntyminen lapsille on mahdollista. Myönteisessä ilmapiirissä lapset uskaltavat yrittää ja myös erehtyä turvallisesti. Lisäksi aineistosta nousi esille myönteisen palautteen jatkuva antaminen, jolloin sillä on suurimmat vaikutukset lasten hyvinvointiin ja oppimiseen. Yksi opettajista totesi, että hänen tiiminsä pedagogian mukaan *“pyritään siihen, että kun sitä myönteisyyttä vahvistetaan niin se lisääntyy”* (H1). Yhteisölliseen ilmapiiriin kuuluu vahvasti hyvien asioiden korostaminen, pienten hyvien onnistumisen huomaaminen sekä kannustaminen ja myönteinen palaute. Opettajat kertoivat pyrkivänsä kasvattamaan hyvää kehumalla ja kannustamalla lapsia systemaattisesti arjen eri tilanteissa. Lapset oppivat vahvasti myös mallintamalla, jolloin positiivista pedagogiikkaa toteuttava opettaja pyrkii puhumaan myönteisesti myös muista aikuisista sekä itsestään.

Mun mielestä positiiviseen pedagogiikkaan kuuluu kaikki kehut ja kannustaminen opettajalta lapsille, niin on ihan tutkittua, että lapset oppii myös silloin paremmin, jos ne kokee olon turvalliseksi, mikä sit kumpuaa paljolti siitä, että lapset saa sitä positiivista kannustusta ja rohkaisua, ja että opettaja osaa huomioida jokaisen lapsen tosi yksilöllisesti. (H5)

Sanottaa sitä hyvää, nostaa niitä pieniä onnistumisia, iloitsee niistä pienistä mikrohektistä lasten kanssa ja tekee näkyväksi sitä hyvää, mitä siellä koko ajan tapahtuu. (H2)

Opettajat kertoivat positiivisen pedagogiikan olevan hyvien asioiden huomaamista ja myönteisten tapahtumien, käytösmallien ja ominaisuuksien sanoittamista ja näkyväksi tekemistä, jolloin myös lapset kiinnittävät niihin huomiota. Yhden opettajan mukaan myönteisen ilmapiirin taustalla on *“ajatus siitä, että asiat mitä tahansa asioita vastaan tulee, asioihin tartutaan hyvän kautta ja uskotaan siihen hyvää, niin se on avain ihan kaikkeen”* (H4). Osa opettajista puolestaan kertoi pyrkivänsä opettamaan lapsille hyvien asioiden huomaamista vertaisissaan. Tämä lähtee aikuisen esimerkistä, jonka seurauksena myös lapset alkavat kiinnittämään huomionsa ilahduttaviin käytösmalleihin tai vertaisten onnistumisiin. Yksi opettajista kuvaili leikinomaista tapaa, jolla on ryhmässään toteuttanut huomion kiinnittämistä hyvään:

Viime viikon ajan vaikka on Onni-oravalle syötetty onnellisuuskäpyjä, koska hänen onni kasvaa hyvien asioiden huomaamista, niin me ollaan bongailtu hyviä asioita meidän arjesta ja sitten ihan konkreettisesti syötetty hänelle niitä käpyjä, että nyt Onni tulee iloiseksi, kun minä huomasin, kuinka kaveri auttoi minulta kengät pois. (H4)

Hyvinvoinnin toteutumisen taustalla on ajatus siitä, että *jokainen kokee olevansa riittävän hyvä just semmoisena, kun on* (H4). Hyvän huomaamisen, myönteisen suhtautumistavan ja myönteisten onnistumisten kautta lasten itsetunto ja kuva itsestään ihmisenä sekä oppijana pääsevät kehittymään positiivisella tavalla, sekä lapsi pääsee kokemaan uusia, myönteisiä oppimiskokemuksia. Jotta lapset voivat tulla tietoiseksi omista kyvyistään, he tarvitsevat aikuisen apua ja tukea. Aineistosta nousi esille opettajien näkemyksiä positiivisen pedagogiikan roolista lasten itsetunnon ja minäkuvan vahvistajana tarjoamalla lapsille erilaisia työkaluja, joilla lapsi oppii vahvistamaan omaa hyvinvointiaan ja onnellisuuttaan. Osa opettajista nosti esiin myös pienistä ja isoista onnistumisista iloitsemisen yhdessä lasten kanssa.

Mulle on ehkä itseasiain tärkein lasten itsetunnon kasvattaminen ja et millasina he ite näkee itensä oppijoina, koska kouluun mentäessä on tosi tärkeätä, et heil on luottamusta itteensä ja näkee tosi paljon sellasia epävarmojakin lapsia, ja ehkä itelläkin on ollu nuorena paljon sellasta. Ei oo ollu niin vahvaa itsevarmuutta omaan oppimiseen. (H5)

Lapsille on tärkeää muodostaa luottamus itseensä huolimatta omista lähtökohdistaan ja mahdollisista oppimisvaikeuksista. Opettajat kuvailivat positiivisen pedagogiikan tarjoavan aikuiselle työkaluja, joilla on mahdollista muodostaa sellaisia oppimisympäristöjä, joissa lapsi oppii tuntemaan itsensä, omat voimavaransa ja haasteensa, sekä näkemään itsensä myönteisessä valossa. Opettajat korostivat myös hyvän huomaamisen yhteyttä itsetunnon vahvistamiseen. Heikkoudet ja haasteet ovat herkästi nähtävissä, mutta niiden kääntämiseen voimavaroiksi lapset tarvitsevat aikuisen tukea.

Jokaisella ihmisellä on asioita, mitä pitää oppia ja ne me kyllä huomataan ja tiedetään ja nähdään, mutta ne mikä meissä on ihanaa ja siistiä ja missä me ollaan erityisen arvokkaita niin, että me ei välttämättä itse aina nähdä, että meidän aikuisten tärkeä tehtävä on auttaa sitä lasta näkemään, miten ainutkertaisen ihana hän on. Ja sitähan se minäkuvan rakentuminen, että se minäkuva rakentuisi semmoiseksi, että mä oon pystyvä, mä pystyn mihin vaan, ja että mä saan apua ja mä pystyn tavallaan, että mulla on sellaisia keinoja, millä mä pärjään elämässäni. Siihen, että se kaikki perustuu. (H4)

Onnistumisten ja myönteisten käytösmallien lisäksi varhaiskasvatuksen arkeen kuuluu erilaisia vaikeuksia, negatiivisia tunteita niin lapsilla ja aikuisilla, sekä erilaisia haastavia tapahtumia ja käytösmalleja. Merkittävänä koettiin ratkaisukeskeisyys näiden haasteiden äärellä. Opettajat korostivat haasteiden ja ongelmien kohdalla positiivisiin puoliin keskittymistä, ja pyrkimystä päästä tilanteista eteenpäin. Vastoinkäymisiin ei opettajien mukaan kannata jäädä paikoilleen, vaan pyrkiä kääntämään ne oppimistilanteiksi, joista lapset voivat saada itselleen uusia taitoja. Lisäksi aineistosta nousi esiin opettajien ajatuksia epäonnistumisten sietämisen tärkeydestä. Itsetunto ja kuva itsestään oppijana ovat

merkittävässä yhteydessä lapsen kykyyn kohdata vaikeita tilanteita ja epäonnistumisia. Lasten kannustaminen ja yksilöllinen tukeminen ovat tässäkin asiassa tärkeässä osassa.

Merkittävimpänä nähtiin hyvinvoinnin ja onnellisuuden toteutuminen, *“ja jos et opi kuperkeikkaa niin sä voit silti olla ihan onnellinen”* (H4).

Itsetunnon kasvattaminen on tosi tärkeä, (--) yleensä mä pyrin siihen et jos lapsi kokee et nyt ei joku asia onnistu, niin sit vaan buustaa lasten sellasta, et he pystyy siihen ja et tavallaan heidän semmonen usko itseensä kehitty. Se on tosi tärkeä, kun lapset menee kouluun et he uskaltaa. Ja keskustellaan myös niistä asioista, et no mikä on semmonen, missä haluais paremmaks, ja miten siihen vois päästä ja myös mä pyrin opettaa lapsille et ne epäonnistumisetkin et niistäkin oppii. Ja lasten pitää sietää myös epäonnistumisia ja semmost pettymystä. (H5)

5.2.2 Osallisuuden tukeminen

Lapsen osallistaminen ja aktiivisen toimijuuden tukeminen kuuluvat positiivisen pedagogiikan toimintatapoihin ja vahvistavat lasten oppimista ja hyvinvointia. Opettajat pitivät lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta tärkeänä osana omaa pedagogista otettaan. Lapset pääsevät itse osallistumaan päivänsä kulkuun aikuisen avustuksella. Lisäksi osallisuuteen laskettiin kuuluvaksi merkityksellisyys, ryhmään kuuluminen ja kuulluksi tuleminen. Opettajat korostivat myös aikuislähtöisen suunnittelun löyhentämistä, jolloin tilaa jää lasten aloitteille ja ideoille.

Kyllä se [osallisuus] on tärkeä juttu ja kuuluu tähän positiiviseen pedagogiikkaan. Lapsi on siellä keskiössä ja lapsi pääsee vaikuttamaan siihen omaan päiväänsä ja touhuihinsa mitä hän täällä tekee. (H3)

Sä tiedät, että sun sanomisilla ja tekemisillä on vaikutusta ja sua kuunnellaan ja sä pystyt olemaan itse mukana päättämässä sua koskevista asioista ja se semmoinen ryhmään kuulumisen tunnehan on ihan älyttömän tärkeä, että sä koet olevasi odotettu ja kun sua aamulla tuossa on joku vastassa niin sulle tulee semmoinen tunne, että sä oot päivän odotetu ihminen. (--) Se lähtee aikuisista, että aikuiset vajuttaa sitä lapsiin, että tää on meidän porukka. (H4)

Opettajat korostivat lapsen asemaa vaikuttamassa omiin asioihinsa. Lasten näkökulmat otetaan huomioon päätöksiä tehdessä, jolloin päätöksiä tehdessä asioita pohditaan lapsilähtöisesti ja lasten mielipiteet otetaan huomioon.

Lapset on saanut toivoa aika paljon, että mitä siellä tapahtuu, että minkälaisia satuja siellä kuunnellaan ja niitä kirjataan sitten ylös ja jokaisen toiveita vuorollaan siellä toteutetaan sitten. Välillä siellä kuunnellaan musiikkia, välillä luetaan satua tai kuunnellaan äänikirjoja. Lapset saa itse valita ennen lepoetken lähtemistä, minkälaisessa kampeissa ne sinne lähtee, Riisua ei ole mikään pakko, ei me aikuisetkaan nukuta samoissa kampeissa. Joku vaihtaa uniasun, joku haluaa riisua kaikki silleen, että on vaan pikkareissa ja joku ei halua riisua mitään. Ja ne on kaikki ihan yhtä arvokkaita päätöksiä. Sama unikavereista. Unikaveri voi olla mikä tahansa lelu, jos se ei häiritse siellä muita. Äänelliset lelut, niitä on joskus kokeillut, ne ei siellä toiminut, mutta muut lelu sinne voi viedä pikkuauton tai barbin. Me ei nähdä sille mitään perustetta, miksi pikkuauto olisi jotenkin toissijainen vaikka pehmonallen kanssa, jos se lapsi siitä sen turvan ja hyvän olon siihen lepoetkelle saa. (H2)

Myös toimintaa suunniteltaessa opettaja ottaa huomioon lasten mielenkiinnon kohteet ja toiveet. Yksi opettajista kertoi järjestävänsä esiopetusryhmälleen lasten kokouksia, joissa lapset pääsevät ideoimaan tapahtumia.

Meillä korostetaan paljon eskarissa tutkivaa työtä, että se on ehkä semmonen, missä lapset pääsee ite toimimaan ja osallistumaan ja tosi usein me pidetään esim lasten kokouksia, jos me järjestetään vaikka jotain kevätjuhlia tai jotain ja ne on aina lapsilähtöisiä ja kysellään ideoita lapsilta paljon et mitä he haluaa siihen ottaa et meillä se näkyy kyl tosi tosi vahvasti kaikkes toiminnassa toi lapsilähtöisyys. (H5)

Yksi opettajista korosti osallisuuteen yleisesti liitettyjä väärinkäsityksiä. Hänen mukaansa osallisuus ei tarkoita päätöksenteon vastuun siirtämistä lapsille. Vastuu päätöksistä on aina aikuisella. Hän korosti kuitenkin lasten osallistamista päätösten tekemiseen ilman, että aikuinen tarjoaa vastauksen välittömästi. Näin lapsi pääsee itse kehittämään omaa ajatteluaan ja toimintakykyään.

Mutta osallisuus ei suinkaan ole sitä, että lapset päättää kaikesta. Jos vaikka lapsi haluaa pakkasella lähteä tuota shortseissa ja t paidassa ulos niin sä voit joko sanoa, että no ei todellakaan ei voi noilla vaatteilla mennä ulos kun aikuinen sanoo. Tai kysyä, että mietipä jos sä lähtisit noilla vaatteilla olisi tulisikohan sun kylmä? Oletko varma että haluat? Ja sitten selittää lapselle sitä, että miksi jotain, että siinä me kehitetään lasten omaa ajattelutaitoa, että ei meidän kuullutkaan antaa lapselle oikeita valmiita oikeita vastauksia vaan, että me halutaan, että lapset oppii ajattelemaan itse asioista. (H4)

Osallisuuden toteutumiseen vaikuttaa myös lasten yksilöllisten tarpeiden ja ominaisuuksien huomioiminen opetuksessa. Opettajat kertoivat ottavansa huomioon lasten tarpeet ja toiveet toteuttaessaan pedagogiikkaa, jolloin kaikilta lapsilta ei odoteta samoja asioita, ja tavoitteet heidän toiminnalleen ovat eriytettyjä. He pyrkivät tukemaan *“lasta sellaisena juuri yksilöllisenä persoonana”* (H4). Tällöin opettaja joustaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, jolloin jokaisen yksilöllisyys otetaan huomioon laaja-alaisemmin. Osa opettajista korosti myös varhaiskasvatusyksiköiden sääntöjen uudenlaista tarkastelua, jolloin voidaan pohtia, ovatko kaikki säännöt tarpeellisia ja lapsen edun mukaisia.

Siellä on hyvin yksilöllisiä aikoja, mitä ne lapset siellä [lepoaika] on. Kaikki ei pysty olemaan siellä samaa aikaa, eikä niiden kuulukaan pystyä, että sitten se katsotaan. Suuri osahan nyt pystyy, mutta siellä on aina joukossa niitä, jotka siihen ei pysty ja heiltä ei myöskään voi sitä samaa asiaa odottaa, että sitten sieltä tullaan sitä mukaa pois, kun nähdään selkeästi, että se aika on ollut riittävä, jos lapsi ei enää pysty enempään. Ketään siellä ei myöskään niin sanotusti lepuuteta yhtään sen kauemmin, kuin näkee mihin se lapsi pystyy. (H2)

Positiivisen pedagogiikan koettiin muokkaavan pedagogiikkaa pois suorituskeskeisemmästä ajattelumaailmasta. Opettajat toimivat joustavasti huomioiden lasten erilaisia tunne- ja viireystiloja, jolloin suunnitelmia voidaan muuttaa tarpeen mukaan ja lapset voivat esimerkiksi suorittaa tehtäviä erilaisina aikoina. Tällöin yksilölliset tarpeet ja kyvyt otetaan huomioon, ja

lasten erilaisuus ja sen tukeminen nähdään arvokkaana ja tavoiteltavana asiana. Opettajat kertoivat toteuttavansa luovempia ratkaisuja suunnitellessaan ja toteuttaessaan pedagogiikkaa, jolloin toiminnan lähtökohtana ovat lasten kokemukset ja mielipiteet. Erityisesti lasten kokiessa jokin asia kielteisesti, on opettajan tärkeää antaa tilaa lapsen tunteille ja kokemuksille, ja välttää pakottavaa toimintamallia, jossa lapsen itsemääräämisoikeutta rajoitetaan. Lapsen motivointi toimintaan tapahtuu leikillisin keinoin, ja tässäkin asiassa lapsen perusteellinen tunteminen toimii etuna, jolloin opettajan on helpompaa ymmärtää lapsen näkökulmaa ja tarjota sopivia keinoja purkaa rajoittavia tunteita.

Musta me elettiin ennen (--) paljon semmoisessa suorituskeskeisemmässä varhaiskasvatuksessa, että oli kauhean tärkeää suorittaa ja tuottaa jotain. Sitten oli paljon asioita mitä piti tehdä, että nyt pitää jokaisen askarrella tällainen askartelu ja sitten kun isommassa kuvassa rupeaa miettimään sitä, mikä oikeasti on kaikista tärkeintä. Onko tärkeintä, että jokainen askartelee sen saman kukan? Onneksi siitä ajasta on menty kauas (--), se semmoinen tasapäistäminen, että kaikkien pitäisi tehdä samat asiat ja en ehkä niin paljon keskittynyt siihen lapsen tunnetilan kuunteluun, että jos jollain lapsella on semmoinen tunne, että mä en halua lähteä, vaikka johonkin tai mä en halua tehdä tätä niin mä jotenkin ehkä opettajana oli enemmän semmoinen, että mun pitää nyt löytää keinot houkutella hänet tekemään tää ehdottomasti ja vähän tiedätkö väkisin saada se läpi, koska nyt kuuluu tehdä tätä. (H4)

5.2.3 Opettajan suhde lapseen

Aineistosta nousi esille myönteisen ja sensitiivisen suhteen muodostamisen tärkeys opettajan ja lapsen välille osana positiivisen pedagogiikan toteuttamista. Lähtökohtana positiiviselle pedagogiikalle ja hyvinvoinnin toteutumiselle on ajatus jokaisen lapsen arvokkuudesta ja tärkeydestä. Opettajat nostivat esille aidon ja myönteisen kohtaamisen tavat, ja lapsista välittämisen hyvinvoinnin tukijoina. ”*Semmoinen ehtymätön rakkaus niitä lapsia kohtaan*” (H2) vahvistaa merkittävästi lapsen hyvinvointia. Lapsi nähdään hyvänä juuri sellaisena kuin hän on. Tuloksien mukaan opettajat pyrkivät kohtaamaan lapsen myönteisesti jokaisessa hetkessä, myös haastavimmissa hetkissä. Arvostavassa kohtaamisessa aikuinen pysähtyy lapsen äärelle, osoittaa hänelle olevansa läsnä ja tukevansa lasta tämän tarpeiden mukaisesti. Opettajat korostivat lasten kasvattamista yksilöinä heidän ominaisuuksiensa ja vahvuuksiensa pohjalta. Jokainen lapsi nähdään yksilöllisesti arvokkaana ja hänen kehityskohteensa ja potentiaalinsa otetaan huomioon. Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on mahdollistaa lapsille hyvinvoiva ja myönteinen lapsuus, antaen heille voimavaroja ja taitoja, joita tarvitaan elämiseen ja oppimiseen.

Me ajatellaan niin, että ei ole valintakysymys, että oletko sä kunnioittava vai etkö sä ole kunnioittava, koska se on itseisarvo. Se kuuluisi kaikilla olla. (--) siitä semmoisesta myönteisestä toimintakulttuurista, siihen tietenkin liittyy sitten ihan hirvittävän paljon pieniä asioita, että miten se muodostuu, mutta

jotenkin se on se kaiken pohja, että se on sellaista lasta kunnioittavaa ja arvostavaa. (--) kun se lapsi tietää, että mä oon siinä ja hän se kokee sen, että hän on arvokas just semmoisena, vaikka hänellä olisi minkälainen hetki menossa, niin se seuraava hetki jo sen myötä saattaa olla helpompi, että se tietää, että se ei lähde siitä eikä se arvostele mua, eikä se sen käytös mua kohtaan ei muutu, vaikka mä olisin minkälainen, että se silti tykkää musta ihan yhtä paljon ja mä oon sille ihan yhtä tärkeä, vaikka mä olisi minkälaisella tuulella tai mulla olisi minkälainen tunne tahansa pinnassa. (H2)

Omien kokemusten kautta muovautunut ajatus positiivisen pedagogiikan tärkeydestä, ja siitä, että haluaa itse opettajana toimia turvallisena ja arvostavana aikuisena voi vaikuttaa pedagogian taustalla. Eräs opettaja kuvaili kokemustaan omasta lapsuudestaan, mikä on toiminut hänellä motivaationa lähteä toteuttamaan positiivisen pedagogiikan toimintatapoja. Ymmärrys siitä, minkälaisen kokemuksen lapsi voi saada turvallisesta ja läsnä olevasta aikuisesta, vahvistaa omaa opettajuuden muotoutumista positiivisen pedagogiikan arvomaailmaan sopivaksi. Opettaja kuvaili kokemustaan seuraavasti:

Se on itelle semmonen tärkeä aihe, koska itekki kokenu ehkä nuorempaanakin ehkä sitä, että oppii parhaiten sen positiivisten opettajien ja turvallisten opettajien ympäröimänä, koska ite ollu ehkä sen verran arka lapsi ehkä joskus. (H5)

Opettajan ja lapsen väliseen suhteeseen vaikuttaa aineiston mukaan myös lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Yksi opettajista totesi positiivisen pedagogiikan toteutumisen ehdoksi, että *“opettaja osaa huomioida jokaisen lapsen tosi yksilöllisesti”* (H5). Positiivinen pedagogiikka korostaa lasten aitoa tuntemista, ja aikuisten kykyä ymmärtää lasten ajatuksia ja käytöksen taustalla olevia syitä. Lasta ei nähdä pahana, vaikeana tai ilkeänä, vaan pyritään löytämään ymmärrys lapsen tunteelle tai käytökselle. Tärkeää on ymmärtää lapsen tunteita ja tarpeita, jolloin niihin voidaan yksilöllisesti pyrkiä vastaamaan.

Mulla on hirvittävän suuri tarve löytää se sellainen ymmärrys siitä, että miksi lapsi käyttäytyy niin kun se käyttäytyy ja jotenkin se on ehkä se mitä myös haluaisi siellä omalla esimerkillä kaikille aikuisille saada, että se lapsi, kukaan lapsi ei ole tahallaan hankala tai reagoi tahallaan joihinkin asioihin niin kun se reagoi, vaan sillä lapsella aina joku syy sille omalle käytökselle ja meidän aikuisten tärkein tehtävä on nähdä se vaiva, että me yritetään löytää se ymmärrys, että miksi se lapsi toimii niin kuin se toimii. Ja sitten kun me ollaan edes suunnilleen hajulla siitä, että miksi se voisi toimia niin, että me tehdään kaikkemme, että miten me voidaan auttaa sitä lasta ja olla sen lapsen tukena. (H2)

Opettajalla on merkittävä rooli luodessa lämmintä ja luottamuksellista suhdetta lapsiin. Myönteinen vuorovaikutus lapsen ja kasvattajan välillä nousi yhdeksi tärkeimmistä positiivisen pedagogiikan toteuttamistavoista. Yksilöllisen vuorovaikutustavan toteuttamisen taustalla vaikuttavat aito tutustuminen ja henkilökohtaisen siteen luominen jokaiseen lapseen. Jokainen haastatteluun osallistunut opettaja nosti vahvasti esille oman vuorovaikutustyylin merkityksen. Opettajat nostivat esiin esimerkkejä, joiden mukaan arvostava ja kunnioittava kohtaaminen ilmenee lasta kohtaan myönteisenä äänensävyinä, katseena ja läsnä olemisena.

(--) just ne vuorovaikutuksen, puhutaan viidestä koosta, niin ne on kyllä meillä koko ajan siinä läsnä (--) niin kuin me puhutaan lapsille ja ollaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa (--). Ne on kuuntele, kysy, kannusta, kiitä ja kunnioita. (H1)

Aittoa ja läsnä olevaa se vuorovaikutus, että se on ehkä kaiken A ja O. (H3)

Lämmin ja vastavuoroinen suhde opettajan ja lapsen välillä on merkityksellinen lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Opettajat kertoivat toteuttavan positiivista pedagogiikkaa keskittymällä tietoisesti vuorovaikutustapoihinsa kohdatessa lapsia ja toimiessaan ryhmässä heidän kanssaan. Opettaja tutustuu jokaiseen ryhmänsä lapseen yksilöllisesti, ja lapsen kohtaaminen vaatii aikuisen pysähtymistä lasten tasolle. Eräs opettaja kuvailee vuorovaikutuksen olevan: *“semmoista, että siinä pysäytetään siihen hetkeen ja kysytään ja kuunnellaan ja kannustetaan”* (H3). Opettajien mukaan lapsista välittäminen ja kiireettömän tilan luominen lapsille ovat merkittäviä. He korostivat myös pienten asioiden, kuten ilmeiden ja eleiden huomioimista myönteisessä vuorovaikutustavassa:

Se on hyvin suuressa osassa siinä on se, että me miten me reagoidaan, minkälaiset ilmeet ja eleet meillä on, mitä meidän suusta pääsee ulos ja minkälaisia aikuisia me halutaan olla tuossa lapsiryhmässä. Ne on hyvin semmoisia pieniä, konkreettisia tekoja ja just siihen vuorovaikutukseen, kun se kaikki siihen kulminoituu. (H2)

Vuorovaikutuksen tasavertaista toteutumista pyrittiin kehittämään kasvattajien toimesta. On luonnollista, että kaikkien ihmisten välille ei muodostu yhtä vahvoja siteitä. Esiin nousi kertomus “läheisyyden kehästä”, jossa tiimin kesken pohditaan aikuisten ja lasten välisiä suhteita ryhmän sisällä. Merkittävää on, että jokaisella ryhmän lapsella olisi erityisen lämmin ja turvallinen suhde ainakin yhden ryhmän aikuisen kanssa. Näin kukaan lapsi ei jää vaille vahvaa ja aitoa suhdetta aikuiseen.

Meidän ja lasten välistä vuorovaikutusta, että jotenkin pyritään huomaamaan sieltä, että kaikki lapset olisi tavallaan samalla sitä vuorovaikutusta sais ja ollaan semmoisia läheisyyden kehäkin tehty, että on lapsia laitettu sinne kehälle, että missä ne vaikka mulla on ja missä työparilla on, että lapsi olisi jommalla kummalla tavallaan siellä lähempänä sitä kehän keskustaa, että joku lapsi ei jäisi tavallaan sinne ulkokehälle päin. (H3)

Aikuisen toimiessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa on läsnä olemisella merkittävä vaikutus vuorovaikutuksen laatuun. Aikuinen, joka rauhoittuu lapsen seuraan sekä kuuntelee ja kohtaa lapsen sensitiivisesti on aidommin läsnä lapselle. Eräs opettaja kertoi työyhteisönsä sopimuksesta pyrkiä keskittymään lasten kanssa kiireettömään läsnäoloon, jolloin he eivät suorita muita työtehtäviä. Näin keskittymällä hetkeen he pystyvät myös herkemmin havainnoimaan lasten välisiä suhteita ja tarttumaan lasten aloitteisiin.

Meillä on aikuiset täällä aktiivisesti läsnä lasten kanssa. Meillä on semmoinen sopimus, että silloin kun me ollaan lasten kanssa, me ei tehdä mitään muuta. Mikään muu ei ole tärkeämpää silloin kun se lasten

kanssa oleminen, silloin ei suunnitella jotakin ja leikata kartonkeja ja valmistella jotakin, vaan silloin ollaan siinä lasten tasolla ja siinä lasten äärellä ja niissä ihan tavallisissa hetkissä ne kaikista parhaat opit tulee, kun me ollaan tarttumassa niihin lasten aloitteisiin ja niihin tilanteisiin ja silloin me myös tiedetään, mitä tilanteessa tapahtuu ja mitä lasten välillä tapahtuu ja huomataan jos joissakin joidenkin välillä vaikka rupeaa, tulee jotakin kitkaa ja osataan silloin tarttua niihin. (H4)

5.2.4 Työyhteisön toimintakulttuuri

Aineistosta nousi vahvasti esille opettajien näkökulmat ja kokemukset työyhteisön toimintakulttuurista ja sisäisestä vuorovaikutuksesta, ja näiden laadun tärkeydestä. Opettajat korostivat tärkeyttä tutustua ihmisiin, joiden kanssa työskentelee, ja kohdata heidät positiivisen pedagogiikan arvojen pohjalta, samoilla tavoin kuin lapsetkin. Työntekijöiden myönteiset vuorovaikutussuhteet keskenään ovat tärkeä työssä jaksamisenkin tukija. Tapoja, joilla vuorovaikutussuhteita pyrittiin tukemaan, olivat esimerkiksi aidot kohtaamistilanteet ja toisten huomioon ottaminen. Myönteistä ilmapiiriä kuvailtiin yhteen hiileen puhaltamisena, jolloin ratkaisukeskeisyys ja myönteinen suhtautuminen asioihin kehittävät työyhteisön vuorovaikutusta. *”Toimivalla työyhteisöllä, siitähän se kaikki tavallaan lähteekin, koska lapset mallintaa niin kaikkea ryhmän aikuisilta”* (H5), toteaa yksi opettajista. Tästä syystä työyhteisön ilmapiirillä on suuri vaikutus lasten hyvinvointiin ja oppimiseen.

Riippumatta siitä, mikä vuorovaikutussuhde on kyseessä, niin että me ollaan kiinnostuneita ja me kysytään ja kunnioitetaan ja keuhataan, ja kannustetaan toisia, että se on semmoista hyvin myös selkeästi sovittua. (--) on sovittu, että me tullaan töihin, niin me katsotaan toisia silmiin ja toivotetaan hyvää huomenta. Ja täällä keuhataan ja kannustetaan paljon toisiamme ja hipaistaan vähän ohi menen kädestä toista ja sanotaan, että ihana kun oot täällä tai kun me nähdään, että joku tekee jotakin niin vitsi, miten ihanasti sä sanoit tai voi että miten ihania juttuja te olette tehnyt (--), että se on sitä hyvän sanoittamista ja sellaista näkyväksi tekemistä. Iltapäivällä, kun me lähdetään kotiin niin me käydään aina kiittämässä toisiamme työpäivästä, että kiitos tästä päivästä ja huomiseen. Ne on sellaisia ihan hyvinkin yksinkertaisia pieniä tekoja siinä arjessa, mutta kun ne ei ole myöskään itsestään selviä asioita, että se niin kun automaattisesti lähtisi sille uralle. (H2)

Myös työyhteisön sisällä tapahtuva toisten kannustaminen ja tukeminen nousivat esille. Opettajat kertoivat tukevansa kollegoitaan kehumalla ja kannustamalla heitä, kohtaamalla heidät aidosti ja lämpimästi, sekä pyrkivänsä kokonaisvaltaiseen myönteiseen kanssakäymiseen. Positiivisen pedagogiikan mukaisesti kasvattajien vahvuudet ja erilaisuus otetaan huomioon ja ne nähdään työyhteisön voimavaroina. Positiiviseen pedagogiikkaan nojaten myös negatiiviset tunteet tuodaan esille rakentavasti ja ratkaisukeskeisesti.

Hyvin yleinen ajatushan se on, että naisvaltaisilla aloilla on paljon haasteita ja naiset puhuu toisista pahaa, mikä on meistä ihan absurdi ajatus, että ollaan sovittu, että puhutaan ainoastaan hyvää selän takana ja jos on jotakin sellaista, mikä jää mietityttämään tai kaivelemaa ni on ainoastaan esihenkilöt, että kenen kanssa sitten tietenkin saa ja pitääkin tulla puhumaan, tai sitten tämä asianosainen ihminen itse, että semmoista aikuisuutta (--) ja semmoista ymmärrystä siitä, että me ollaan kaikki erilaisia. Me

saadaan olla kaikki erilaisia. Jotenkin ajatus siitä, että miten me saadaan toisemme loistamaan mahdollisimman hyvin täällä työyhteisössä ja mitä voidaan toisen hyväksi ja auttamiseksi tehdä. (H2)

Aineistosta nousi esille muutamia konkreettisia esimerkkejä tavoista, joilla työyhteisön välistä yhteistyötä ja kannustavaa ilmapiiriä on pyritty tukemaan. Eräässä työyhteisössä positiivista pedagogiikkaa toteuttava opettaja oli tehnyt kehutaulun työyhteisön seinälle yhdessä kollegansa kanssa, johon kasvattajat saivat merkitä erilaisia kehuja kollegoiden nimien kohdalle. Työyhteisön kokemus aikuislähtöisestä kehutaulusta oli ollut myönteinen.

Positiivinen pedagogiikka on tosi tarpeellista ja sitä tarvitaan työyhteisöissä tosi paljon, koska joissain työyhteisöissä saatetaan helposti sortua semmoseen, vaikka kokouksissa semmoseen ehkä vähän et puretaan omaa pahaa oloa, mikä on myös tosi tärkeää, mutta esimerkiksi meidän työyhteisössä me ollaan otettu semmoinen palaverista noin 10 minuutin purku, että saa purkaa mitä on mielen päällä ihan negatiivistakin asiaa ja sitten tavallaan se kaikki lopetetaan semmoseen positiivisuuteen, että mikä kaikki on vaikka hyvää, ja että jaetaan ideoita ja kaikkii pedagogisii käytänteitä, jotka on todettu hyviksi. Että mun mielestä positiivinen pedagogiikka kattaa aika paljon työyhteisöä ja eniten totta kai lapsien, mutta myös työyhteisöä, niin mun mielestä positiivisuudella saa tosi tosi paljon aikaseksi. (H5)

Neljä haastatelluista opettajista työskenteli päiväkodissa, jonka yhteisenä arvona pidettiin positiivista pedagogiikkaa. Kaikki nämä opettajat pitivät merkittävänä yhteisöllisyyttä arvomaailman ympärillä. He korostivat tehtyjä sopimuksia, joilla yhteistä toimintakulttuuria pyritään pitämään yllä. Työyhteisön sopimuksissa päätetään yhteisistä tavoista toimia, johon kaikki sitoutuvat. Positiivisen pedagogiikan päiväkodissa työskentelevät opettajat korostivat koko työyhteisön vahvan sitoutumisen merkitystä yhteisten tavoitteiden ympärille.

Meillä ainakin tehty tänne sellainen, me kutsutaan sitä työyhteisösopimukseksi, mitä me ollaan yhdessä työntekijöiden kanssa työstetty. Ja me ollaan käyty läpi ihan, että mitä se mitä positiivinen pedagogiikka tarkoittaa, kun me tehdään lasten kanssa töitä ja siitä on sovittu ihan kerta kaikkiaan ranskalaisilla viivoilla, että miten se näkyy lapsiin päin ja miten se näkyy kasvattajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja sitten perheisiin tai muihin yhteistyötahoihin päin (--) että se on sitä vuorovaikutuksesta sopimista, että millaista on se vuorovaikutuksen taso. (H2)

Ehdottomasti kaikki on sitoutuneita, joka tavallaan vaatii sen, että mihin sitä pystyy viemään, että mitä enemmän ihmiset on asian äärellä ja tavallaan, kun monta tekee samaa asiaa, niin siitä tulee vielä jotenkin hienompi juttu, että kyllä mä koen, että kaikki on siinä mukana ja kyllä se oikeastaan näkyy kaikessa oikeastaan täällä, mitä me tehdään. (H3)

Yksi opettajista työskenteli päiväkodissa, jossa positiivinen pedagogiikka ei ollut koko varhaiskasvatusyksikön yhteinen työtapana, vaikka siihen kuuluvia asioita löytyikin toimintakulttuurista. Tämäkin opettaja koki työyhteisön yhteisillä arvoilla olevan merkitystä, ja koki oppivansa kollegoiltaan.

Mä ite en oo käynyt mitään lisäkoulutuksia positiivisesta pedagogiikasta, mutta oon lukenu paljon kirjallisuutta. Meil on työyhteisössä paljon kirjoja liittyen siihen ja monet on kyllä käynyt semmosia koulutuksia ja sitä kautta aika paljon myös oppinu, ku työyhteisössä jaetaan kaikkii ideoita. (H5)

Myös oman tiimin kesken keskustellaan asioista, ja osa opettajista oli kirjannut suunnitelmia, toimintatapoja ja tavoitteita positiivisen pedagogiikan pohjalta myös oman tiiminsä sopimukseen. Lisäksi osa opettajista kertoi, että he kävivät asioita läpi säännöllisesti yhdessä oman tiiminsä kanssa. Kaikkien opettajien tiimeissä positiivinen pedagogiikka toimi arvopohjana ja yhteisenä toimintatapana sovitusti.

Meil tiimisopimukset luodaan aina joka kauden alussa ja siinä käydään yhteisiä arvoja läpi ja siinä oon usein ottanut just opettajana sen esille, että positiivista pedagogiikkaa käytetään ja se on semmonen vahva linjaus ollu ryhmässä. (H5)

Myös johtajuuteen liittyen nousi esiin erilaisia ajatuksia. Positiivisen pedagogiikan päiväkodeissa työskentelevät opettajat korostivat omien johtajiensa merkitystä ja heidän aloitteellisuuttaan sekä kykyään kehittää työyhteisöä jatkuvasti. Kaksi haastateltavista työskenteli varhaiskasvatuksen opettajan roolin lisäksi myös päiväkotinsa johtajana ja perustajana.

He [johtajat] on tavallaan laittanut alulle, niin he tavallaan on sitten esimerkkejä ja vie asiaa eteenpäin ja pyrkii löytämään sitten uusia näkökulmia ja uutta koulutusta ja niin edelleen. Se koko ajan elää ja kehittyy täällä. (H3)

No jos johtajuudesta puhutaan, tietysti me [johtajat] ollaan ensisijaisesti täällä esimerkkinä ja näyttämässä mallia ja sanoittamassa sitä hyvää ja palauttelemassa niitä asioita mieliin. (H2)

Aineistosta nousi esiin positiivisen pedagogiikan mukaisen kasvatustavan arvioiminen ja kehittäminen säännöllisesti, sekä itsenäisesti että yhdessä työyhteisön kanssa. Opettajien vastauksissa korostettiin säännöllisen arvioinnin tärkeyttä. Suurin osa opettajista kertoi säännöllisistä koko yksikön palavereista, joissa positiivisen pedagogiikan osa-alueiden toteutumista käytiin läpi. Eräs opettaja korosti, että ”*positiivinen pedagogiikka ei ole mikään semmoinen irrallinen osa, vaan se on läpi leikkaa tavallaan kaiken mitä tässä talossa tapahtuu*” (H4).

Me ollaan hyvin tarkkaan mietitty, vaikka meidän arvot yhdessä. Me aika ajoin koko ajan käydään niitä läpi, että mitä tälle asialle kuuluu nyt ja ollaanko me muistettu tää. Vierivä kivi ei sammaloidu. Meillä on koko ajan kehitettävää ja koko ajan me keksitään sellaista, mihin meidän nyt täytyy enemmän panostaa, että positiivisen pedagogiikan sykekkään ei pysy sillä yllä, että me ollaan kerran päätetty näin ja nyt näihin asioihin ei enää palata. Meidän ajatusmalli siitä on se, että halutaan, että kaikki mitä me sanotaan luvataan jossain ulospäin, vaikka asiakkaille niin se on oikeasti niin eikä mitään sanahelinää. Ja siinä on koko meidän työyhteisön mukana. (H4)

Aineistosta nousi esille työyhteisön roolin merkitys myönteisen kasvatustavan toteutumisen taustalla. Yksi opettajista toivoi enenevässä määrin koulutusta työyhteisöihin varhaiskasvatuksen kentälle. Lisäkoulutusten avulla on mahdollista pitää yllä omaa

ammattitaitoa ja kehittää omaa opettajuuttaan muuttuvassa maailmassa. Tämän mahdollistumiseksi johtajuuden laadulla ja roolilla on vaikutusta.

Kyl tarvitaan kentälle lisää tommosia koulutuksia ja semmoista mun mielestä ehdottomasti pitäis olla enemmän kentällä. (H5)

Johtajuuden laatu ja työyhteisön sitoutuminen ovat merkittävässä asemassa pedagogian toteutumisessa, kuten aiemmin todettiin. Opettajat nostivat esiin johtajan merkityksen positiivisen pedagogiikan mahdollistajana. Kehityksen edellytyksesi nostettiin varhaiskasvatuksen johdon mahdollistamat koulutukset ja keskustelut, joiden toteutumiseksi ehdotettiin vahvoja esihenkilöitä ja työyhteisöjen jäseniä, jotka vievät asiaa eteenpäin sinnikkäästi. Yhden opettajan näkemyksen mukaan positiivisen pedagogiikan vahvan omaksumisen taustalla työyhteisöön on useamman sitoutuneen ihmisen työ.

Ihmisellä pitää ensin olla se yhteinen ymmärrys siitä, että miten meillä on sovittu työtä tehtävän yhdessä. Että tuollaiset työyhteisösopimukset esimerkiksi olisi varmaan yksi jo ihan pienikin semmoinen ratkaisu siihen, että sitten on selkeästi sovittu, kuinka meidän työyhteisössä toimitaan, koska sitten myös semmoisia yhteisiä sopimuksia on paljon helpompi johtaa. Ja niihin on helpompi puuttua, kun on sovittu, vaikka meillä puhutaan aina ystävällisesti, että siinä ei ole vaihtoehtona puhua epäkohteliaasti tai että semmoista ei ole ja sitten jos joku ei pysy siinä niin sitten siitä keskustellaan ja siitä on seuraamuksia. Varmaan ne on semmoisia asioita, mitkä vaan siihen tarvitaan. (H2)

Yksi opettajista nosti esiin myös näkökulman toiveen vahvemmassa johtajuudesta, jotta positiivinen pedagogiikka voisi olla suuremmassa roolissa työyhteisössä.

Ehkä ainoa mis se ei hirveesti vielä näy ku johtaja on vaihtunu, niin johtamisessa. Tai saa johtajalta paljon kannustusta ja vapautta toteuttaa, mutta harmillisen vähäks jää ehkä itse aika johtajan kanssa, et ei oo ollu sellasta yhteistä linjausta (--)) ehkä se vois vielä johtamisessa enemmän näkyä yleisesti, koska tavallaan jotta se toimis koko työyhteisössä se positiivinen pedagogiikka, niin se tulis näkyä myös johtamisessa. (H5)

Työntekijöiden näkökulmien lisäksi aineisto nousi esille johtajien omat näkökulmat asialle. Johtajien ajattelumaailman merkitystä koulutusmahdollisuuksien taustalla avataan seuraavalla tavalla erään johtajan näkökulmasta:

Ollaan [johtajat] oltu hyvin aktiivisia siinä, että ollaan koko ajan selvitetty, että mitä uutta tutkimusta ja mitä koulutuksia tältä saralta on ja mielenkiinnolla käyty aina, että löytyykö sieltä jotain uutta teoriaa tai uutta näkökulmaa tai jotain semmoista, mistä voitaisiin ammentaa sitten vielä lisää tänne [päiväkotiin]. (H4)

5.2.5 Lasten vuorovaikutus

Jokainen haastatteluun osallistunut opettaja nosti vahvasti esille lasten vuorovaikutustaitojen tukemisen osana positiivista pedagogiikkaa. Lasten vuorovaikutukseen lasketaan kuuluvaksi ryhmän ilmapiiri ja yhteenkuuluvuus, vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja

vertaissuhteiden tukeminen, ja tunnetaitojen harjoittelu, jotka liittyvät vahvasti muihin aiheisiin. Lasten vertaissuhteiden tukeminen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen kuuluvat vahvasti positiiviseen pedagogiikkaan. Opettajien mukaan näitä taitoja ei voida varhaiskasvatuksessa korostaa liikaa. Varhaiskasvatuksessa lapset harjoittelevat ryhmässä toimimista, toisten huomioimista, avun pyytämistä ja muodostavat ensimmäisiä ystävyys-suhteitaan vertaistensa kanssa. Opettajat korostivat vertaissuhteissa ystävyystaitojen harjoittelua myönteisin keinoin.

Ne on asioita, mitä me harjoitellaan joka päivä koko ajan oikeastaan kaikissa hetkissä, koska varhaiskasvatus on ryhmämuotoista ja (--)) kaikki lähtee leikistä, leikin kautta harjoitellaan esimerkiksi ystävyystaitoja parhaimmillaan. Siinä tulee luonnostaan tilanteita, missä pitää neuvotella ja tulee ristiriitatilanteita, missä pitää sopia ja asettua toisen asemaan (--)) se, että miten olla osana ryhmää, niin sehän on tärkeimpiä taitoja mitä varhaiskasvatuksessa ja sitten koulumaailmassa ja elämässä ylipäätään tarvitaan. Miten minä olen osana muuta ihmiskuntaa. (H4)

Aineistosta nousi esiin myös opettajien rooli kiusaamisen ehkäisyssä ja konfliktien selvittelyssä. Positiivisen pedagogiikan tavoin tilanteita pyritään ratkaisemaan myönteisen kautta, ja aikuisen rooli tilanteiden selvittelyssä on tärkeä. Opettajan ollessa tietoinen lasten välisistä suhteista ja ryhmän dynamiikasta, myös kiusaamistilanteisiin puuttuminen on helpompaa. Yksi opettajista kertoi käyttävänsä lasten vertaissuhteiden käsittelemisen apuna esimerkiksi nukketatteriesityksiä, joiden kautta voidaan pohtia tilanteiden kulkua, sekä pohtia toisenlaisia ratkaisuja yhdessä lasten kanssa.

Mä tartun todella nopeesti kiusaamistilanteisiin jos semmosii, mut ehkä tärkeempää on ennaltaehkäistä niiden syntymistäkin. Mulle on tärkeätä, että ketään ei jätetä ulkopuolelle ja sen takia oon itse myös paljon mukana lasten leikeissä, koska sit kun ite hyppää siihen mukaan niin pystyy myös ite helpommin havainnoimaan lasten välisiä rooleja. (H5)

Edellä mainitut seikat vaikuttavat vuorovaikutustaitojen rinnalla varhaiskasvatusryhmän ilmapiiriin muodostumiseen. Ilmapiiriin ollessa myönteinen, on kaikilla ryhmän jäsenillä mahdollisuus harjoitella ja epäonnistua turvallisesti, ilmaista tunteitaan vapaasti sekä kokea itsensä merkitykselliseksi ja muille tärkeäksi yhteisön jäseneksi. Lisäksi myönteiseen ilmapiiriin vaikuttavat mahdollisuus jokaisen yksilön vapaaseen itsensä ilmaisuun, sekä kokemukseen itsestään arvokkaana ryhmän jäsenenä. Ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta rakennetaan opettamalla lapsille erilaisuuden arvostamista ja muodostamalla yhteisiä onnistumisia ja hyvän olon hetkiä. Ilmapiiriin ollessa turvallinen ja yhteenkuuluvuuden tunteen toteutuessa lasten itsetunto pääsee kasvamaan. Yksi opettajista korosti omassa esikouluryhmässään ryhmäytymisen ja positiivisen ryhmähengen merkitystä esikouluvuoden alkaessa. Hänen mukaansa me-hengen luominen ja yhteisten sääntöjen solmiminen luovat vankkaa pohjaa ryhmän tiiviille toiminnalle tulevaisuudessa.

Jokainen on ainutlaatuinen oma yksilönsä ja se, että sä koet sun olosi merkitykselliseksi, niin sehän kasvattaa sitä sun itsetuntoa ja ryhmään kuuluvuuden tunnetta, että jokainen saa olla omanlainen ja me opetellaan lasten kanssa sitä, että meillä on tää porukka, missä meitä vaikka on 10 erilaista, joista jokainen on hyvä ja miten me sitten yksi tässä ryhmässä toimitaan niin, että me erilaisina yksilöinä niin, että meillä on yhdessä hyvä olla. (H4)

Tunnetaitojen opettaminen on vahva osa positiivista pedagogiikkaa, ja ne tulivat esille merkitsevästi jokaisessa haastattelussa. Tunnetaidot ovat opettajien mukaan lasten tunteiden hyväksymistä, sanoittamista, tukemista ja tunteiden laaja-alaista käsittelemistä lasten kanssa. Tunnetaidot kietoutuvat vahvasti lasten vuorovaikutustaitoihin ja näitä molempia pyritään tukemaan myönteisen kautta. Tunteet ovat mukana arjen jokaisessa tilanteessa, ja aineistosta nousikin esille tunnetaitojen käsitteleminen arjen jokapäiväisissä tilanteissa. Opettajien mukaan tärkeää näissä tilanteissa on lasten tunteiden hyväksyminen, sanoittaminen ja tunnistaminen. Yksi opettajista kuvaili asiaa seuraavasti: *“ne on niitä parhaita myös niitä kasvatuksellisista opetuksellisista hetkiä, kun jollekin vaikka se romahdus tuolla tulee kesken siirtymätilanteen, että miten se aikuinen siihen reagoi”* (H2). Aikuisen rooli lapsen tunteen läpikäymisessä on siis merkittävä. Lapsia opetetaan tunnistamaan, miltä eri tunteet kehossa tuntuvat, ja mistä ne voivat johtua. Lisäksi lapsia tulee avustaa löytämään yksilöllisesti hänelle sopiva keino käsitellä tunnetta, jotta esimerkiksi ärtymyksen tunteesta pääsee eteenpäin. Opettajat korostivat, että lasta ei tule jättää yksin tunteensa kanssa, vaan aikuisen tulee pyrkiä ottamaan lapsen tunne vastaan ja ymmärtää sitä. Aineistosta nousi esiin tunteiden käsitteleminen myös sivusta seuraajan näkökulmasta, jolloin toisen yksilön tunteita sanoitetaan muille tilanteessa oleville lapsille. Tällöin huomioidaan jokainen tilanteessa oleva yksilö ja opetetaan lapsia asettumaan toisen asemaan.

Silloin kun mua rupeaa harmittamaan niin se harmi on mulle suuri ja syvä. Ja se, että aikuinen ymmärtää sen, eettä mistä se tunne tulee, mikä siihen on johtanut. Se, että ne on siellä tavallisessa arjessa, vaikka jos lapsi aamulla tulee ja häntä harmittaa ja itkettää, niin silloin me istutaan sylikkään ja saa itkeä ja ei, mäkin muistan sellaisia asioita, että on tullut joskus sanottua jollekin lapselle, että älä itke. Ei ole mitään hätää. No onhan sillä lapsella hätä. Sillä on oikeasti paha mieli ja että me kuunnellaan sitä lasta. Ja pystytään luomaan se tunne, että sä oot turvassa. Saat tuntea noin ja me ollaan täällä sua varten ja me halutaan sua auttaa. (H4)

Aineistosta nousi esille erilaisia opettajien käytössä olevia konkreettisia materiaaleja, kuten tunnekortteja, joiden avulla erilaisia tunnetaitoja voidaan harjoitella ja rikastuttaa opetusta. Eräs opettaja kertoi käyttämästään tunnetaulusta, johon lapset päivän päätteeksi merkitsevät omaa tunnetilaansa kuvaavan hahmon. Tunnetaulun avulla pystytään havainnoimaan tunteiden laajaa kirjoa, tunteiden vaihtelua sekä toisten tunteiden huomioimista. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä tunnetaitojen opettamisessa myös leikillisiä ja draamallisia keinoja, jotta niistä tehdään lapsille kiinnostavia ja ymmärrettävämpiä. Lapset myös usein samaistuvat

tilanteisiin paremmin tarinallisen kerronnan avulla. Draaman keinoin esimerkiksi konfliktitilanteista voidaan keskustella laajemmin ja miettiä erilaisia ratkaisuja tilanteisiin. Useampi haastateltavista kertoi hyödyntävänsä erilaisia tunnetaitoihin pohjautuvia lastenkirjoja. Esimerkiksi Fanni- ja Molli-kirjasarjat ovat olleet opettajilla käytössä, ja niiden avulla on voitu laajentaa keskustelua tunteista ja mahdollisesti hyödyntää niitä erilaisissa tunnetaitoihin liittyvissä projekteissa, kuten lasten näytelmissä.

Tunnetaidoissa se [hahmo] on susi, joka kantaa nimeä Sisu ja se on kaikissa ryhmissä se sama tyyppi aina. Lapset tietää, että kun Sisu saapuu paikalle, niin silloin ollaan tunnetaitojen kanssa tekemisissä. (H2)

On tehty tunnemittareita, missä lasten kanssa mietitään tilanteita ja ne saa laittaa oman tunteen mittariin sitten aina oikeaan tai semmoiseen asentoon minkä kokee. Ja tutkitaan tunteita ja käydään läpi ihan sanallisesti tavallaan, että kun sä näet jonkun, että mistä sulle tulee vaikka pelokas olo tai missä tilanteessa sua jännittää tai missä tulet iloiselle tuulelle. Ja arjessa niitä jutellaan ja sitten tulee joku tilanne tavallaan semmoinen kiukku tai harmitus, että jotenkin pyritään käymään sitä läpi siinä ja ottaa siihen sitten kuvia tai tunnemittaria siihenkin tilanteeseen sitten mukaan. (H4)

Yksi opettajista nosti esiin myös aikuisen oman tunteiden tutkiskelun merkityksen, jotta positiivista pedagogiikkaa on mahdollista toteuttaa kokonaisvaltaisesti. Lisäksi aineistosta nousi opettajan itsereflektio omien tunteiden osalta, ja kuinka ne voivat vaikuttaa omaan opettajuuteen. Yhden opettajan mukaan hänen ikäluokalleen on opetettu tunteiden tukahduttamista, jolloin hänen mukaansa aikuisten tulee aloittaa tunnetaitojen opettaminen omien tunnetaitojen avartamisesta harjoittelemalla tunteiden vastaanottamista, käsittelemistä ja ilmaisemista sopivilla tavoilla.

Mä oon ite maisteri koulutukseltani niin silloin kun mä tein mun tämmösen mun aikuisopettajuusharjoittelun ja mä menin pitää sen koulutuksen kentälle ja mulla oli tunnetaidot tän koulutuksen aiheena niin silloin just mä painotin paljon positiivisten tunteiden merkitystä ja tein tämmösen työpajatyypisen koulutuspäivän työntekijöille, niin siinä huomas tosi paljon, että toiset anto toisillensa hyvää palautetta ja tavallaan oppi ehkä analysoimaan niitä omiakin tunteita et no miten kohtaa lapsen jos on vaikka ite turhautunut, niin se oli aika avartava kokemus. (H5)

Tunnetaitojen harjoittelu näyttöytyy vahvasti vaikeimpien tunteiden äärellä.

Tutkimusten mukaan haastava käyttäytyminen lasten toiminnassa on lisääntynyt. Erityisesti lasten haastavien tunteiden äärellä opettajan rooli koettiin merkitykselliseksi. Opettajien mukaan lapselle tulee opettaa vaihtoehtoisia tapoja toimia tunteen äärellä. Osa haastateltavista korosti negatiivisten tunteiden tuntemisen tärkeyttä ja niistä keskustelemista.

Ratkaisukeskeisyys ja systemaattisuus myös tunnetaitojen opettelussa nousivat aineistosta esille. Yksi opettajista kuvaili, millä tavoin hänen ryhmässään olevan lapsen kanssa on käsitelty vihan ja ärtymyksen tunteita:

Vaikka joku vihan tunne tai ärsyyntymisen tunne. Se tunne on aito ja sitä ei tarvitse kieltää, mutta se, että miten me voidaan toimia sen tunteen vallassa. Tai miten me saadaan sitä tunnetta laskettua. Meillä osaa tosi hienosti jo tuolla esimerkiksi kolmevuotias poika, jolla on tosi paljon tai tunteet leimahtaa tosi voimakkaiksi, niin me ollaan syksystä asti harjoiteltu. Hänellä on sellanen nyt kortti missä on viisi erilaista vaihtoehtoa, millä kannattaa kokeilla millä se tulipalo lähtisi sammumaan ja hän esimerkiksi nyt kun hänelle tulee, tätä on harjoiteltu toki syksystä asti, mutta nyt kun hänelle tulee suuri tunne, milloin tekisi mieli ruveta viskoa tavaroita ni hän laittaa ensimmäisenä kädet reisille. Sitten hän puristaa niitä reisiä sitten. Nykyään hän saa jo sanottua, että mä haluaisin juoda vettä ja hän mielikuvaharjoittelua, hän juo sitä vettä, niin se tulipalon sieltä sisältä sammuu. (--) Harjoitellaan semmoisia keinoja, millä lapsi pystyy sitten itse auttamaan itseänsä siinä tuntee äärellä. (H4)

Tunteiden säätelemisessä oleellista on itsesäätelyn ja rauhoittumisen harjoittelu. Osa opettajista käytti opetuksessaan tietoisuustaitoihin liittyviä harjoitteita, kuten hengitys- ja läsnäoloharjoituksia. *“Me harjoitellaan niitä läsnäolotaitoja, (--) se on yks semmonen tärkeä oppimaan oppimisen taito, että me pystytään oppia uusia asioita niin meidän pitää oppia pystymään olemaan läsnä niissä hetkissä ja keskittymään niihin hetkiin”* (H1). Näiden työskentelytapojen koettiin auttavan lapsia rentoutumaan ja rauhoittumaan tarvittavalla hetkellä, kuten lepoa hetkellä. Yksi opettajista kertoi käyttävänsä äänimaljaa läsnäoloharjoitusten tukena 2-3vuotiaiden ryhmässä.

Sinne [lepoa hetkelle] lähdetään jo pienellä semmoisella rauhoittumisella. Me tehdään semmoinen jonkunlainen läsnäoloharjoitus ennen, kun me lähdetään sinne lepoa hetkelle. Niin sanotusti maadoitetaan, tehdään vähän semmoista jotakin pieniä hengitysharjoituksia tai joku yhteinen kokoontuminen, missä me hengitellään yhdessä kaikki, tai sitten lapset osaa hienosti vähän itse ruveta rauhoittumaan itseään varsinkin mitä isommaksi mennään. Sitten me hiivitään sinne. Siellä soi rauhallinen musiikki. Jokainen lapsi käydään yksilöllisesti peittelemässä ja toivottelemassa kivaa, lepoa hetkeä. (H2)

5.2.6 Yhteistyö kodin kanssa

Myönteisyys vuorovaikutuksessa näyttäytyy positiivisessa pedagogiikassa myös kodin ja varhaiskasvatuksen välisessä kanssakäymisessä. Kaikki opettajat kertoivat yhteistyön olevan tärkeä osa heidän toteuttamaansa pedagogiikkaa. Kaikki opettajat pyrkivät luomaan luottamuksellisen ja avoimen suhteen lasten huoltajiin huomioimalla perheiden yksilöllisyyden. He kuvailivat suhteen huoltajiin olevan pohja koko pedagogiikan toteutumiselle. Opettajat korostivat vastuun suhteen muodostamisesta olevan heillä itsellään. Perheiden erilaisuus otetaan huomioon, ja opettajan tehtävänä on löytää vuorovaikutustapa, joka on juuri kyseiselle perheelle paras mahdollinen.

Me pyritään tutustumaan perheisiin niin hyvin kuin mahdollista. Ja se kasvatusyhteistyö on sitä kyllä meidän näkökulmasta, että me tutustutaan perheisiin hyvin ja sitoudutaan niihin perheiden asioihin sen lapsen osalta. Me ei voida irrottautua tavallaan siitä perheestä, että se kuuluu kyllä tosi vahvana osana siihen lapseen elämänpiiriin ja (--) se on meidän tehtävä luoda semmoinen luottamuksellinen ja lämmin suhde siihen perheeseen ja silloin kun me siinä onnistutaan, me pystytään puhumaan kaikista asioista rehellisesti. Myös niistä haasteista. (H4)

No tietysti, että tärkeimmät on ne meidän semmoinen avoin ja luottamuksellinen suhde niihin vanhempiin, että se on kaiken pohja, että me saadaan luotua jokaiseen perheeseen. Perheet on hyvin erilaisia, että me löydetään sellainen tapa olla vuorovaikutuksessa, mikä sille perheelle on hyvä. Toisille se on ihan hyvin minimaalista. Se riittää tosi pienet asiat ja sitten toiset tarvitsee paljon enemmän. Ja se ei ole keneltäkään pois, että se on erilaista eri perheiden kanssa. (H2)

Yhteistyötä kodin kanssa edistetään opettajien mukaan kiinnittämällä huomiota vuorovaikutustapaan, kohtaamisiin ja puhutapaan. Myönteisten asioiden ääneen sanoittaminen myös keventää haasteellisimpien asioiden kuulemista ja niistä keskustelua. Päivittäisissä kohtaamistilanteissa aamuisin ja iltapäivisin opettajat pyrkivät myönteiseen kohtaamistapaan. Yksi opettajista kertoi pyrkivänsä kertomaan päivittäin huoltajille lasten onnistumisista ja myönteisistä kuulumisista, jonka jälkeen voidaan kertoa myös kehitystä vaativista asioista. Näin huoltajan on mahdollisesti helpompaa ottaa vastaan lapseensa liittyviä huolen aiheita tai negatiiviseksi koettuja kuulumisia, kuten lasten välisiä konfliktitilanteita.

Kun vanhemmat tulee hakee lapsia niin pyrkii, jos ois vaikka jotain ikään kuin vanhemmalle saattaa olla vaikeeta kuulla vaikka jotain mitä on päivän aikana sattunut jotain, vaikka riitatilanteita lasten keskellä, niin mä usein alotan nekin, että mä kerron ensin mitä kivaa on ollu päivässä ja mitä positiivista on opittu ja sen jälkeen keskustellaan niistä asioista, mitkä on ollu semmosta kehittämistyyppisiä. Vanhemmillekin tulee se olo et he ei saa semmosta negatiivista omasta lapsestaan, koska se voi olla joillekin tosi vaikeeta kuultavaa. Jos vanhemmalla on vaikka huoli, niin nekin tilanteet on tosi tärkeä ottaa varovaisesti ja usein mä kiitän vanhempia, et kiitos, että otit tän puheeksi ja sit siitä lähetään keskustelea, et antaa sillekin rauhaa ja aikaa jokaselle vanhemmalle yksilöllisesti niin kuin antaa lapsellekin. Se on myös tosi tärkeä, koska sit ku vanhempiin on sellanen hyvä luottamus niin se yhteistyö on paljn hauskeempaa ja siinäkin tärkeä on semmonen huumorintaju ja ammattimaisuus tietenkin samalla. (H5)

Kaksi opettajista korosti perheiden toiveiden ja tarpeiden kuuntelua ja niihin vastaamista. He kuvailivat positiivisen pedagogiikan tarkoittavan heille perheiden sensitiivistä kohtaamista ja perheiden toiveiden ja tarpeiden kuulemista. Näihin toiveisiin pyritään vastaamaan mahdollisimman yksilöllisesti ryhmämuotoisen työskentelyn rajoissa. Perheiden kanssa käyty avoin ja luottamuksellinen kommunikointi auttaa opettajia muodostamaan syvemmän tietoisuuden lapsen asioista, jolloin lasta pystytään tukemaan kokonaisvaltaisemmin. Keskustelut kodin ja varhaiskasvatuksen kuulumisista auttavat sekä opettajia että huoltajia tiedostamaan kokonaisuuden paremmin. Opettajat korostivat molemmin puoleista sitoutuneisuutta ja merkityksellisyyttä ja niiden rakentamista alusta lähtien.

Ensimmäinen on se, että perheillä pitää olla se tunne, että ne tietää mitä täällä tapahtuu. Miten niiden lapsella täällä menee, että heillä on suuri mahdollisuus myös vaikuttaa niillä omilla, että minkälaiset tavat heillä on ja mitä he toivoo. Totta kai nyt ollaan ryhmämuotoista ja tietyt lainalaisuudet pätee päivärytmit ja näin, että ihan täyteen sooloiluunhan tietenkään ei voida lähteä. Niin pitkälle, kun me pystytään vastaamaan niiden perheiden toiveisiin sen lapsen päivän osalta, niin se me varmasti kyllä ainakin kokeillaan ja aina kokee, että hei mietitäänpä, mitä me voitaisiin tälle asialle tehdä. Että ollaan

hyvin herkällä korvalla kuuntelemassa sitä, että mitä ne perheet tarvitsee ja minkälaisia toiveita niillä on. (H2)

Yksi opettajista kertoi tavastaan ylläpitää myös lapsen ja huoltajan välistä suhdetta päivien aikana. Tämä lisää sekä lapsen että huoltajan turvallisuuden tunnetta aikoina, jolloin he ovat erossa toisistaan. Lisäksi opettaja pääsee näin muodostamaan vahvempaa suhdetta huoltajaan. Erityisesti pienille lapsille varhaiskasvatuspäivä voi olla kuormittavaa, kun ero omista vanhemmista on vielä uutta lapselle.

Me lähetetään paljon kuvia ja videoita lapsista päivän aikana ja vaikka jos jollain lapsella vaikka on ollut paha mieli aamulla kun se on tullut, niin me kuvataan sen lapsen kanssa yhdessä semmoinen video vaikka missä se lapsi kertoo, että nyt mulla on täällä kaikki hyvin ja heippa ja vanhemmat on ihanasti ottanut, että vanhemmat saattaa sieltä lähettää videon takaisin, nyt iskä on täällä töissä ja mullakin on sua ikävä ja harmitti jättää, mutta kohta me taas nähdään ja vietä hauska päivä. Koitetaan pitää sitä lapsen ja vanhemman yhteyttä myös siinä päivän aikana. (H4)

Kolme haastateltavista kuvaili keinoja, joilla pyrkii vahvistamaan yhteistyötä kodin kanssa. Positiivinen pedagogiikka välittyy näiden keinojen kautta lasten koteihin ja osallistaa huoltajia. Esiin nousi esimerkkejä tavoista kirjoittaa viikkokirjeitä huoltajille, joissa pyrittiin ilmaisemaan myönteisyyttä.

Mä pyrin vanhempienkin kanssa usein, ylipäätään semmonen positiivisuus, kun vaikka lähettää tiedotteita niin tekee ne silleen tosi positiivissävytteisesti. (H5)

Opettajat nostivat esiin myös pyrkimyksiään herätellä perheitä huomaamaan kiitollisuuden aiheita arjessaan ja toisissaan. Lisäksi koteihin lähetettiin erilaisia positiivisen pedagogiikan mukaisia kotitehtäviä, ja päiväkodilla järjestettiin tapahtumia, joissa arvot ja toimintatavat ovat esillä. Yksi opettaja kertoi perheen yhteisistä aamupaloista tai iltapäiväkahvitteluista, jolloin perheet pääsevät vierailemaan päiväkoteihin, ja varhaiskasvatuksen työntekijät pääsevät tutustumaan lapsen perheisiin. Lisäksi he pääsevät havainnoimaan lasta omien perheidensä kanssa, joka toimii pedagogiikan tukena.

Meillä ehkä muutaman kerran vuodessa suunnilleen lähtee vaikka joku pikku kotitehtävä, että pitää lapsen kanssa vaikka miettiä asioita, mistä on siellä kotona kiitollinen. (--) Ja semmoisia kun lasta haetaan, vaikka joku semmoinen rata kehitetty, missä on tehtäviä positiiviseen pedagogiikkaan liittyen. (H1)

Ja sitten semmoisia konkreettisia jos vielä enemmän, niin sitten meillä on jonkun verran menee koteihin just jotakin sellaisia hyvinvointitaitoihin liittyviä tehtäviä, mitkä perheet tekee sitten yhdessä. Ne voi olla jotakin, vaikka ne kirjailee viikon ajan perheen onnistumisia yhdessä ylös tai ne käy perheen vahvuuksia kirjailee läpi tai jotakin kiitollisuuspäiväkirjan kirjoittamista sinne kotiin, että että se myös lähtisi sinne perheelle sellaiseksi niin kun arjen normaaliksi tavaksi toimia. (H2)

5.3 Opettajien kokemukset positiivisen pedagogiikan vaikutuksista

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä etsittiin vastauksia opettajien kokemuksille positiivisen pedagogiikan toteuttamisen vaikutuksista. Tässä luvussa avataan tuloksia liittyen tähän tutkimuskysymykseen. Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan toteuttamisella olevan myönteisiä vaikutuksia lasten hyvinvointiin ja taitoihin selviytyä elämässä vastaan tulevista haasteista. Lisäksi opettajat kokivat, että positiivisen pedagogiikan toimintatavat vaikuttivat työyhteisön ilmapiiriin, ja sitä kautta omaan työssä jaksamiseen myönteisesti. Opettajat kokivat myös, että positiivisen pedagogiikan avulla he pystyvät tukemaan lasten huoltajia vahvemmin. Haasteita opettajat nostivat esiin liittyen positiivisen pedagogiikan ennakkoluuloihin ja niiden korjaamiseen. Lisäksi varhaiskasvatuksen arjen kiire ja resurssien puute koettiin haasteelliseksi.

5.3.1 Myönteiset vaikutukset

Positiivisen pedagogiikan tuottamiksi myönteisiksi vaikutuksiksi opettajat nostivat esiin lasten hyvinvointia ja oppimista koskevien taitojen lisääntymisen, sietokyvyn kasvamisen, kotien tuottaman palautteen sekä opettajien työssä jaksamisen vahvistumisen. Opettajat kokivat, että positiivisen pedagogiikan toteuttamisen myötä lasten hyvinvointi ja oppimisen taidot ovat lisääntyneet. Hyvinvointi lisääntyy lasten oppiessa tuntemaan itseään ja omia kykyjään kokonaisvaltaisemmin. Hyvinvointiin liittyen myös vuorovaikutustaitojen nähtiin kehittyvän myönteiseen suuntaan, jolloin niistä on apua myös koulumaailmassa ja myöhemmässä elämässä. Opettajat näkivät lapsista kasvavan enemmän empaattisia ja itseensä luottavia yksilöitä. Yksi opettajista koki myönteisenä vaikutuksena seuraavan: *“me saataisiin ammentaa niiden reppuun sellaisia eväitä, mitä tässä maailmanajassa tarvitsee”* (H4). Yksi opettajista koki myönteisenä vaikutuksena myös lapsiryhmän ilmapiirin muuttumisen myönteisemmäksi. Hänen mukaansa ryhmähengen laatu on muuttunut positiivisemmäksi ja ratkaisukeskeisemmäksi.

Kyllä ne on tosi tärkeitä kyllä, että ne elämään kuuluvia taitoja ja mitä aikaisemmin niitä aloittaa, niin sitä vankemmalla pohjalla se sitten on ja sitten koulussakin ehkä se voi jollakin tavalla helpottaakin sitä koulunkäyntiä, kun on takataskuissa semmoisia taitoja. (H3)

Lisäksi aineistosta nousi esille lasten sietokyvyn kasvattaminen ja sellaisten taitojen oppiminen, joilla elämän vaikeammista hetkistä pääsee eteenpäin. Opettajat korostivat voimavarojen merkitystä sietokyvyn tukena. *“Se on semmoisen positiivisen jollakin lailla panssarin rakentamista lapselle”* (H2) yksi opettajista kuvaili. Opettajat kuvailivat

positiivisen pedagogiikan antavan lapsille taitoja, jotka jäisivät lapsen elämään ja arkeen vahvistamaan lasta.

Resilienssin vahvistuminen on siinä kyllä ihan avainasemassa, että mä ajattelen, että täällä me me kasvatetaan koko ajan sitä lasten resilienssiä ja luodaan lasten ympärille semmoista positiivisuuden kehää, että kun elämässä kaikille tulee kopsuja ja siltä ei voida vältyä, elämä on semmoista, että vastoinkäymisiä tulee. Mutta se, että miten me niihin suhtaudutaan, miten me kohdataan ne ja miten me mennään niistä eteenpäin, niin se on se juttu mihin me pystytään vaikuttamaan. (H4)

Opettajat kertoivat myönteisiin vaikutuksiin kuuluvan huoltajien tukemisen lasten kasvatuksessa. Opettajat nostivat esiin huoltajien kuormittumisen merkkejä, ja opettajan mahdollisuuksia auttaa huoltajia jaksamaan. Toisinaan huoltajan voi olla haastavaa nähdä omaa lastaan myönteisesti omien haasteiden, kuten uupumuksen vuoksi. Opettaja pystyy omalla puhetavallaan tuomaan huoltajalle näkyväksi vanhempien omat kasvatukselliset onnistumiset sekä lapsen liittyvät vahvuudet. Huoltajia tukemalla pystytään muodostamaan heille myönteisempi kuva omasta lapsestaan.

(--) miten merkittävässä asemassa me ollaan myös siinä vanhempien kannattelussa ja niiden herättelyssä siihen, että miten ihania ne niitten lapset. (--) että he kuulee, miten tärkeetä tehtävää he vanhempina hoitaa ja annetaan siitä paljon heille positiivista palautetta. (H2)

Positiivisen pedagogiikan arvomaailman koettiin levinneen koteihin lasten kautta. Lapset olivat omaksuneet varhaiskasvatuksessa opittuja asioita, jolloin he olivat alkaneet kommentoimaan tai käyttäytymään niiden pohjalta myös muissa toimintaympäristöissään. Opettajat olivat kuulleet huoltajilta, kuinka lapset olivat alkaneet kiinnittämään huomiota esimerkiksi vuorovaikutuksen laatuun.

Ihanasti vanhemmatkin on kertonut kotona, että jos kotona ruvetaan sanottamaan, että huomasitko miten ystävällinen olin tai sanoitetaan semmoista ystävällisyyttä tai että, sanoitetaan myös sitten sitä, jos vaikka vanhempi on vähän ärähtänyt lapsille, niin sitten onkin lapsi sanonut, että no että sä et nyt kyllä ollut kovin ystävällinen tai et sanonutkaan kovin ystävällisesti. (H1)

Lisäksi esille tuli kaksi kokemusta siitä, kuinka opettajat kokivat huoltajilta tulleen palautteen olleen kiitollista ja myönteistä. Huoltajat olivat kertoneet muuttaneensa ajattelumaailmaansa liittyen positiiviseen pedagogiikkaan. He olivat ilmaisseet omista ennakoajatuksistaan positiivisen pedagogiikan päiväkotia kohtaan, mutta kokemusten myötä nämä ajatukset olivat muuttaneet muotoaan myönteisemmiksi.

Asiakaspalautteessa tuli yksi uusi perhe ku oli aloittanut tänä syksynä niin sanoi, että hänestä oli ihana huomata, että positiivinen pedagogiikka ei ollutkaan sellaisia päälle liimattuja hymiöitä, että hän oli jotenkin aatellut, että se on semmoista jotenkin päälle liimattua happy happy joy joy meininkiä, että myös haasteista voidaan puhua ja sitten me mietitään yhdessä niihin ratkaisuja. (H4)

Myös opettajien oma työssä jaksaminen koettiin tärkeäksi osaksi positiivisen pedagogiikan myönteisiä vaikutuksia. Opettajat kokivat toimintatapojen toteuttamisen vaikuttaneen myönteisesti heidän omaan työhyvinvointiinsa ja työssä jaksamiseen. He korostivat erityisesti kasvattajien välistä ilmapiiriä ja vuorovaikutuksen laatua työssä jaksamisen vaikuttajina. Yksi opettajista kuvaili sen olevan hyvinvointia vahvistava työkalu omaan työskentelyyn, jolloin työtä jaksaa huomattavasti paremmin.

(--) suuri vaikutus tavallaan jo semmoisessa omassa työssä jaksamisessakin, sillä on tosi suuri merkitys, että on tavallaan semmoinen yhteen hiileen puhaltamisen ilmapiiri. Ja tavallaan se, että jokaisella työntekijällä on hyvä olla täällä ja et on tavallaan mukava tulla tänne töihin aina, että sekin ihan jo tekee ihan hurjasti sille. (H1)

Lisäksi positiivisten vaikutusten koettiin leviävän työhyvinvoinnin lisäksi myös opettajien muille elämän osa-alueille. Yksi opettajista kuvaili positiivisen pedagogiikan tuoneen omaan elämään vahvistavia rakennuspalikoita, ja sen olleen *“ittelle semmonen silmiä avaava matka”* (H1).

Tähän ei enää rajoitu vaan pelkästään tähän työhön, että se hyvä rupeaa valumaan sekä ystävyyssuhteisiin että parisuhteeseen, että kaikkeen vuorovaikutukseen missä ollaan. (--) se on kuitenkin onneksi myös sellainen hyvinvointilahja itselle ja muulle ympäristölle, että kun tän positiivisen pedagogiikan kelkkaan on hypännyt, että se on kuitenkin semmoinen enemmän elämäntapa. Mikä on ihana asia ollut huomata. (H2)

5.3.2 Haasteet

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä etsittiin myös opettajien kokemia haasteellisuuksia tai puutteita positiivisessa pedagogiikassa. Esiin nousivat ennakkoluulot positiivista pedagogiikkaa kohtaan ja varhaiskasvatuksen kentällä yleisesti kohdatut ongelmat. Useampi opettaja nosti esiin kokemuksia ulkopuolelta tulleista ajatuksista, joiden mukaan positiivinen pedagogiikka koettiin negatiivisesti tai ristiriitaisesti. Opettajien mukaan nämä ennakkoluulot johtuivat usein tietämättömyydestä asiaa kohtaan. Ennakkoluulot ovat opettajien kokemusten mukaan ajatuksia positiivisesta pedagogiikasta *“ärsyttävänä ylipositiivisuutena”* (H2), jolloin pedagogisen suuntauksen teoreettinen tausta jätetään huomiotta. Johtajana toimiva opettaja kertoi kokemuksestaan johtoryhmässä ilmaistusta vähättelystä heidän toteuttamaansa pedagogista toimintaa kohtaan:

Välillä semmoinen positiivisuus tuntuu vähän välillä ärsyttävän isossa kuvassa ihmisiä, että se varmaan oli just sitä, että positiivisuus jotenkin miellettiin semmoiseksi toksiseksi positiivisuudeksi, että tiedätkö leimaillaan vaan hymynaamoja ongelmien päälle. (H4)

Opettajat kokivat, että ihmisten ennakkoluuloja ja vääränlaisia uskomuksia pystyttäisiin muokkaamaan jakamalla tietoa positiivisesta pedagogiikasta. Positiivinen pedagogiikka saatettiin heidän mukaansa kokea pelkkänä myönteisyytenä, onnellisuuden tavoitteluna ja ongelmien poissulkemisella, vaikka ei todellisuudessa ole sitä. Ratkaisuksi opettajat esittivät keskustelemisen käymisen aiheen ympärillä. Aineistosta nousi esille toiveita positiivisen pedagogiikan tietoisuuden lisäämisestä koulutusten ja tutkimuksen avulla. *“Mitä enemmän positiivinen pedagogiikka on näkyvillä ja siitä tulee tutkittua tietoa, niin se myös vahvistaa sen paikkaa ja sitten ihmisten tietämystä ja myös kiinnostusta siihen aiheeseen”* (H2), yksi opettajista kuvaili. Esiin nousi myös toive tiedon leviämisestä, jolloin positiivisen pedagogiikan uskottiin leviävän laajemmalle.

(--) niin ehkä semmoisen julkisuuskuvan ja isomman laajemman tiedon levittäminen, niin on ehkä semmoinen tärkeä kehityskohde, ehkä sekin tai jotenkin tuntuu, että sekin kuitenkin vähän on jo mennyt eteenpäin. Ihan sama asia, vaikka silloin kun vasuun tuli osallisuus niin jotenkin, että no osallisuus on sitä, että lapset saa päättää kaikesta mitä tehdään. No sitähan se ei ole, eikä myöskään positiivinen pedagogiikka sitä, että kaikki on kivaa, että ehkä semmoisen keskustelun käyminen ja semmoisten väärin ajatuskuplien puhkeaminen. (H4)

Koulutuksen merkitys nostettiin esille positiivisen pedagogiikan tietoisuuden lisäämisessä. Monet opettajista nostivat esiin positiivisen pedagogiikan koulutuksen puutteellisuuden pohjakoulutuksestaan. Osa opettajista oli koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja ja osa sosionomeja. Molemmista koulutustaustoista tulevat opettajat kokivat heidän pohjakoulutuksestaan puuttuvan täysin tai lähes täysin positiivisen pedagogiikan aihepiirin opintoja. Osa opettajista koki, että positiivinen pedagogiikka on noussut suurempaan tietoisuuteen vasta heidän valmistumisensa jälkeen. Osa opettajista taas ajatteli positiivisen pedagogiikan aihepiirien olleen mukana koulutuksessa ilman sen teoriataustaa ja käsitteitä. Kaikki opettajista toivoivat, että kyseinen pedagoginen suuntaus olisi vahvemmin osana kaikkia varhaiskasvatuksen alan pohjakoulutuksia.

Toivoisin, että sitä jo koulutuksessa olisi paljon enemmän. Joissakin varmaan rupeaa jo vähän olemaankin, mutta ei, ei kyllä varmasti hirveästi vielä. Ja se, että mitä siihen vaaditaan, niin tietenkin siihen vaaditaan sitä, että sitä kouluttamista olisi. (H2)

Itse asiassa silloin kun opiskelin niin ei varmaan ollut konkreettisesti puhetta positiivisesta pedagogiikasta ihan sillä termillä ollenkaan niin että siinä mun koulutuksessa. Tokihan samoja asioita käsitellään (--) vois todellakin olla enemmänkin ja pitäiskin olla enemmänkin, koulutuksessa ei silleen käyty positiivista pedagogikkaa läpi. Voin sanoa näin, en ainakaan muista, että olis ollenkaan tai jos on niin hyvin pienesti, että se ei oo käsitteenä jääny sillä lailla mieleen. (H1)

Haasteena nähtiin myös yleisesti tunnetut ongelmat, joita vallitsee laajasti varhaiskasvatuksen kentällä. Opettajat korostivat, että heidän varhaiskasvatustyksiköissään taistellaan samojen

haasteiden kanssa kuin muuallakin varhaiskasvatuksessa. Näitä haasteita ovat esimerkiksi kiire, työvoimapula ja suuret ryhmäkoot. Näiden syiden koettiin toisinaan vievän tilaa myönteiseltä suhtautumiselta ja positiivisen pedagogiikan toimintatavoilta. Opettajat ajattelivat edellä kuvattuihin ennakkoluuloihin liittyvän myös ajatus siitä, että positiivista pedagogiikkaa toteuttavissa yksiköissä yleisiä varhaiskasvatuksen haasteita ei ilmenisi lainkaan.

Jotenkin semmoista hyvin aitoa ja rehellistä [keskustelua] siitä, että sehän ei poista sitä, etteikö täällä olisi ihan ne samat haasteet niin kuin kaikkialla muuallakin varhaiskasvatuksessa on, että välillä on resurssipulaa ja on ryhmäkoot on mitkä on, ja vettä sataa niinä päivinä, kun sitä sataa, että jotenkin semmoista aitoa ja rehellistä keskustelua. (H2)

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoa varhaiskasvatuksien opettajien ajatuksista ja kokemuksista positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia määritelmiä positiivista pedagogiikkaa toteuttavat varhaiskasvatuksen opettajat antavat kyseiselle pedagogiselle otteelle, miten he sitä työssään toteuttavat, sekä minkä he kokevat muuttuneen sen myötä. Tässä luvussa tehdään yhteenveto tutkimustuloksista, sekä vertaillaan niitä aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi pohditaan mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä tutkittavan aiheen tuomia mahdollisuuksia kasvatuksen kentälle.

6.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan positiivista pedagogiikkaa toteuttavalta opettajalta odotetaan vahvaa itsetuntemusta, tietoisuus- ja tunnetaitoja, omien vahvuuksien tiedostamista ja hyödyntämistä, sekä toimivia vuorovaikutustaitoja, joilla kohdata lapsia, työyhteisön jäseniä ja lasten huoltajia. Positiivisen pedagogiikan toimintatapoina opettajat nostivat esiin lasten vuorovaikutustaitojen tukemisen vertaissuhteita vahvistamalla ja lasten tunnetaitoja tukemalla, myönteisten oppimiskokemusten vahvistamisen, osallisuuden mahdollistamisen sekä lapsen ja opettajan välisen suhteen vahvistamisen. Lisäksi kodin ja varhaiskasvatuksen välisen yhteyden laatua ja työyhteisön toimintakulttuuria pidettiin suuressa arvossa. Suurimmissa määrin opettajat nostivat esiin vuorovaikutustaitoja tukevia toimintatapoja, sekä tunnetaitoihin liittyviä työskentelymuotoja ja tehtäviä. Positiivisen pedagogiikan tärkeänä tehtävänä pidetäänkin tunnetaitojen ja -säätelyn harjoittelua (Köngäs & Määttä 2020; Uusiautti ym. 2013). Lisäksi kaikkien opettajien puheessa eri aihealueiden kohdilla korostui myönteisen asenteen, hyvän huomaamisen ja kannustuksen merkitys. Positiivista pedagogiikkaa toteutetaan arjen pienissä hetkissä huomioiden jokaisen lapsen yksilöllisyys, arvokkuus ja hyvien hetkien havainnointi. Opettajan kyvyllä kannustaa ja antaa myönteistä palautetta koettiin olevan suuri vaikutus lasten hyvinvointiin ja oppimiseen. Lapsille pyritään opettamaan taitoja, joilla selvitä elämässä eteen tulevista haasteista. Nämä tutkimustulokset ovat yhteneväisiä esimerkiksi Leskisenojan (2016) tutkimuksen tuloksiin, joiden mukaan alakoulun opettajat pystyivät positiivisen pedagogiikan käytänteillä lisäämään oppilaiden koulussa viihtymistä ja myönteisiä tunteita.

Tutkimuksesta saadut tiedot opettajien käyttämistä positiivisen pedagogiikan toimintatavoista olivat monilta osin yhtenäisiä aiempien tutkimusten kanssa. Haastattelukysymyksiä ohjasivat osittain Kumpulaisen ja muiden (2014) määrittelemät positiivisen pedagogiikan osa-alueet, mutta niiden merkitykset vaihtelivat opettajien kertomuksissa. Esimerkiksi myönteinen ilmapiiri ja vuorovaikutus heidän määrittelyssään ilmeni useammassa aineistosta nousseessa yläluokassa, kuten työyhteisön toimintakulttuurissa ja lasten vuorovaikutuksen tukemisessa. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä myönteistä vuorovaikutustapaa opettajan kohdatessa lapsi, sekä kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä, jota voidaan verrata Kumpulaisen ja muiden (2014) kasvatuskumppanuuden käsitteeseen. Myös Rannan (2020) väitöskirjan pohjalta muodostuneet VEPP-sisällöt (myönteinen oppimismotivaatio, oppijan myönteinen minäkäsitys ja myönteinen oppimisilmapiiri ja sosiaalinen ympäristö) ovat yhteneväisiä tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Lisäksi opettajien ajatukset siitä, että positiivinen pedagogiikka on ollut osa heidän työskentelyään jo ennen teoriapohjan omaksumista, vahvistaa Rannan (2020, 18) väitettä siitä, että positiivisen pedagogiikan VEPP-sisällöt ovat olleet osana varhaiskasvatuksen toimintaa jo pidemmän aikaa, ennen kuin niistä on tullut velvoittavia Opetushallituksen (2017) varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta.

Uutta tietoa tutkimus tuotti opettajien ajatuksista siitä, kuinka positiivisen pedagogiikan koettiin olevan ihmisessä luontaisesti oleva ominaisuus tai suhtautumistapa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan positiivinen pedagogiikka lähtee opettajan ajattelumaailmasta ja suhtautumistavasta. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan positiivisen pedagogiikan voidaan ajatella olevan vahvasti varhaiskasvatuksen opettajien toiminnan vastuulla. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen opettajien antamien määritelmien mukaan positiivinen pedagogiikka toteutuu kasvattajan, tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajan, toiminnan myötä. Tuloksien mukaan pedagogiikka on mahdollista, jos opettaja sisäistää sen omakseen ja pyrkii kaikessa toiminnassaan, suhtautumistavoissaan ja asenteissaan toteuttamaan sen mukaista vuorovaikutusta osana arkea. Positiivinen pedagogiikka vaikuttaa toteutuvan siis opettajan roolin ehdoilla, jolloin sen toteuttaminen koetaan mahdolliseksi, jos opettaja on omaksunut nämä arvot omakseen. Sekä tämän tutkimuksen tulokset, että monet aiemmat tutkimukset tukevat tätä näkökulmaa. Toisaalta Rannan ja kollegoiden (2021, 65–66) mukaan positiivinen pedagogiikka ohjaa pedagogiaa koko varhaiskasvatushenkilöstön vastuulle ohittaen opettajan pedagogisen vastuun roolin.

Opettajat korostivat positiivisen pedagogiikan toimintatapojen ja ajattelumaailman olleen osa heidän työskentelyään jo ennen kuin he ovat saaneet teoriapohjan suuntaukselle. Tutkimusten

mukaan positiivinen pedagogiikka on osoitettu kaikille opettajille ja kasvattajille sopivaksi tavaksi toimia, mutta tämän tutkimustuloksen pohjalta voidaan pohtia, ovatko positiivisen pedagogiikan mukainen suhtautumistapa ja asenteet ihmisessä luontaisesti olevia, jolloin kaikki opettajat eivät olisi yhtä soveliaita sitä toteuttamaan. Tämä väite ei ole yhtenevä aiempien tutkimusten tulosten kanssa, joiden mukaan kuka tahansa pystyisi toteuttamaan positiivista pedagogiikkaa.

Positiivista pedagogiikkaa on tutkittu runsaammin alakoulun kontekstissa, joten tämän tutkimuksen tulokset toivat mielenkiintoisia näkökulmia sen merkityksestä varhaiskasvatuksen kentällä. Haastateltavien antamien merkitysten ja toimintatapojen välillä oli paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös eroja siinä, kuinka vahvasti he tuovat positiivisen pedagogiikan osaksi kaikkea arjen toimintaa. Kaikki haastateltavat kuitenkin korostivat positiivisen pedagogiikan merkitystä kaikessa vuorovaikutuksessa. Tutkimustulosten mukaan arjen pienet vuorovaikutustilanteet ovat merkityksellisiä hetkiä myönteisille kohtaamishetkille ja lasten tarpeisiin vastaamiselle. Könkään (2018) mukaan aikuisen kohdatessa lapset läsnä olevasti ja aidosti, lasten myönteiset tunteet lisääntyivät. Opettajat korostivat myös oman vuorovaikutustavan tarkastelua kohdatessa lasten huoltajia ja muita työntekijöitä. Psykoterapeutti Maaret Kallio kannustaa lasten kanssa työskentelevien aikuisten kohtaamaan lapset läsnä olevasti. Erityisesti kohtaamis- ja lähtemistilanteet ovat lapsille merkityksellisiä, jolloin aikuisen aidolla kontaktilla voi olla suuri vaikutus. (Kallio 2018.) Aineistosta nousi esille myös positiivisen pedagogiikan vaikutus omalle työhyvinvoinnille. Kallio (2018) nostaa esille aikuisten oman hyvinvoinnin roolin vahvistavassa kasvatustavassa. Hänen mukaansa kasvattajien oman hyvinvoinnin arvioiminen ja vahvistaminen korostuu kohdatessa muut arvostavasti ja hyväksyvästi. Lapset oppivat mallintaessa aikuisen toimintaa, ja tämä pätee myös hyvinvoinnin mallintamiseen. (Kallio 2018.)

Opettajat kokivat positiivisella pedagogiikalla olevan enemmän myönteisiä kuin haasteellisia vaikutuksia. Opettajien kokemukset myönteisistä muutoksista olivat lasten taitojen karttuminen, oman työssä jaksamisen parantuminen, huoltajien tukeminen kasvatustyössä, huoltajien ajatusmaailman muuttuminen sekä lasten välisen ilmapiirin kehittyminen. Haasteeksi koettuihin vaikutuksiin laskettiin varhaiskasvatuksen yleiset haasteet sekä ennakkoluulot ja tietämättömyys positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Tämän tutkimuksen tulokset olivat yhteneväisiä muiden tutkimusten kanssa näkökulmassa, jonka mukaan positiivisen pedagogiikan vaikutukset kasvatuksen kentällä ovat myönteisiä. Tähän todennäköisesti vaikuttavat myös haastateltavien kriteerit, kun tutkittaviksi etsittiin

nimenomaan positiivista pedagogiikkaa toteuttavia opettajia. Tutkittaessa opettajien toteuttamaa myönteistä kasvatusta, positiivinen pedagogiikka näyttäytyy kuitenkin tässäkin tutkimuksessa myönteisessä valossa vahvistaen aiheen aiempaa tutkimusta (esim. Leskisenoja 2016; Vuorinen 2022; Ranta 2020). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat näkivät myönteisenä vaikutuksena lasten sietokyvyn kasvamisen ja hyvinvointia kasvattavien taitojen lisääntymisen. Positiivinen pedagogiikka pyrkii näkemään kaiken toiminnan, tapahtumat ja yksilöiden ominaisuudet myönteisessä valossa. Suurin ero niin sanottuun perinteiseen pedagogiikkaan voidaan huomata tavassa havaita lasten tuen tarpeita, jotka usein nähdään haasteina tai kehitettävänä asioina. Positiivisen pedagogiikan voidaan ajatella näkevän nämä haasteet taitoina, joita lapsi ei vielä ole omaksunut tai ei tule koskaan omaksumaan. Sen sijaan hänellä kuitenkin on muita ominaisuuksia ja voimavaroja, joita hän voi elämässään hyödyntää.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät jokainen positiivisen pedagogian teoriapohjaa oman työnsä tukena erilaisin tavoin. Opettajien kertomuksien mukaan heidän ajattelumaailmansa ja työskentelytapansa muistuttivat kuitenkin paljolti toisiaan, jonka voidaan ajatella kuvaavan positiivisen pedagogiikan yhdenmukaisuutta. Opettajien taustat kuitenkin erosivat toisistaan, minkä vuoksi heidän kokemuksensa ja taustansa positiivisen pedagogian kentällä olivat keskenään hieman erilaisia. Haastateltavien joukossa vain yksi opettajista työskenteli varhaiskasvatusyksikössä, jossa positiivista pedagogiikkaa ei pidetty yhteisesti sovittuna työskentelytapana. On mielenkiintoista pohtia, millaisia tulokset olisivat olleet, jos tällaisia haastateltavia olisi ollut mukana useampia. Neljän haastateltavan, jotka työskentelivät yksiköissä, joissa pedagoginen suuntaus oli yhteisesti sovittua, kokemukset ja työskentelytavat olivat samankaltaisia, ja niistä korostui yhteisön merkitys pedagogian taustalla. Näiden opettajien on mahdollisesti ollut helpompaa omaksua positiivisen pedagogian tapoja omaan työhönsä toimintakulttuurin ollessa sitä tukevaa. Onkin todettu, että työyhteisön toimintakulttuurin ollessa sitoutunut yhteisiin päätöksiin, ja asenteiden ollessa yhteneväisiä kasvattajien kesken, on toimintakulttuurin vaikutus mallien omaksumiseen lasten puolelta kaikista tuottavin (Martikainen & Oikarinen 2021, 152). Kaksi haastateltavista työskenteli opettajan työnkuvan lisäksi johtajan roolissa, jolloin aineisto sai mahdollisesti rikastuttavaa näkökulmaa molemmilta puolin johtajuutta ja sen roolista pedagogisen toimintatavan taustalla. Johtajuudella on todettu olevan merkittävä rooli positiivisen pedagogiikan leviämisessä erilaisiin kasvatusorganisaatioihin (Seligman & Adler 2019). Tämänkin tutkimuksen tulokset vahvistavat tätä tietoa.

Positiivisen pedagogiikan voidaan todeta tuovan kasvatukselliselle kentälle merkityksiä, jotka vahvistavat henkilökunnan omaa työhyvinvointia ja työssä jaksamista, kun sitä verrataan niin sanottuun perinteiseen pedagogiikkaan. Tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat oman työssä jaksamisen ja hyvinvoinnin kasvaneen positiivisen pedagogiikan myötä. Näin kokivat erityisesti ne opettajat, jotka työskentelivät positiivisen pedagogiikan päiväkodissa. Leskisenojan (2019 16, 24) mukaan varhaiskasvatuksessa lasten hyvinvointi yhdistyy voimakkaasti aikuisten hyvinvointiin, jolloin työhyvinvoinnin merkitys korostuu. Martikaisen ja Oikarisen (2021, 153) mukaan kasvattajien työhyvinvointia käsitellään usein ongelmakeskeisesti, jolloin työyhteisöjen toimintakulttuurien kehittämisenkin keskittyy suurimmilta osin haasteisiin, kuten stressiin ja uupumukseen. Heidän mukaansa kasvattajat, jotka kokevat työympäristönsä myönteisesti, myös kokevat työnsä merkityksen positiivisemmassa valossa, jolloin se näkyy muun muassa heidän tavassaan toimia vuorovaikutuksessa lasten kanssa. He ehdottavatkin kasvattajien työhyvinvoinnin tarkastelua kuulemalla kasvattajien näkemyksiä siitä, millaiset asiat vaikuttavat heidän kokemaansa toimintakulttuurin ja työyhteisön ilmapiirin myönteisyyteen. (Martikainen & Oikarinen 2021, 153–154.) Tämän tutkimuksen tulokset tukevat ajatusta kasvattajien työhyvinvoinnin tukemisesta myönteisin keinoin.

Hyvinvoinnin tukeminen varhaislapsuudessa mainitaan opetussuunnitelmien tavoitteissa kansainvälisesti, mutta harvemmin mainitaan koko organisaation ja kasvattajien hyvinvoinnin merkitystä tämän toteutumisessa. Tutkimusten mukaan lasten kanssa työskentelevät kasvattajat ovat yksi tärkeimmistä lasten oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. (Baker ym. 2017, 3–4.) Norrishin ja kollegoiden (2013) tutkimuksen mukaan kasvattajat, jotka tutustuivat positiivisen pedagogiikan käytäntöihin ja omaksuivat ne itselleen, toteuttivat positiivista pedagogiikkaa laadukkaimmin. Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön hyvinvoinnilla on suora yhteys heidän toteuttamansa pedagogiikan laatuun (Baker ym. 2017, 4). Vaikka varhaiskasvatuksen ammattilaisia arvostetaan eri kulttuureissa, ovat heidän työolonsa ja palkkauksensa heikkoja. OECD:n vuoden 2017 raportin mukaan yksi mahdollisista keinoista parantaa varhaiskasvatuksen alaa on kehittää työoloja ja opettajien ja muun henkilöstön koulutusta. (Baker ym. 2017, 5.)

Opettajan ammatti suomalaisessa yhteiskunnassa on ollut arvostettua ja se toimii koulutuksen laadun voimavarana. Positiivisen psykologian periaatteilla, vahvuuksien huomioinnilla ja hyvinvoinnin kehittämällä, myös kasvattajat voivat jaksaa työssään paremmin. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 145.) Saman suuntaisia tuloksia nousi tämän tutkimuksen aineistosta.

Erityisen tärkeää tämä on näinä aikoina, kun erityisesti varhaiskasvatuksen kentällä työvoimapula on hälyttävä ja alan vetovoima on alkanut hiipua. Viime vuosina mediassa on ollut laajalti keskustelua liittyen näihin varhaiskasvatuksessa vallitseviin haasteisiin. Nämä ongelmat vaikuttavat vahvasti myös lasten oikeuksien toteutumiseen sekä pienten lasten oppimiseen varhaiskasvatuksen laadun kärsiessä. Haasteisiin tarvitaan suuria muutoksia, liittyen esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien palkkauksiin, jotta varhaiskasvatukseen saadaan lisää päteviä kasvattajia, mutta myös muutoksia työyhteisöjen sisällä tapahtuviin päätöksiin ja toimintatapoihin. Positiivisen pedagogiikan keinoja lisäämällä esimerkiksi yliopistopohjaiseen varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen, olisi mahdollista saada aikaan myönteisiä vaikutuksia.

Opettajien mukaan kaikki varhaiskasvatuksen piirissä olevat lapset hyötyvät positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Lisäksi he nostivat esille huoltajien vanhemmuuden tukemisen ja kasvattajien omien voimavarojen hyödyntämisen ja vahvistumisen positiivisen pedagogiikan myötä. Aiempi tutkimus ja teoriapohja keskittyy suurilta osin positiivisen pedagogiikan vaikutuksiin lasten kohdalla, mutta tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat niiden rinnalla myös lasten ympärillä toimivien aikuisten hyötyjä positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Näiden tulosten pohjalta voidaan todeta, että positiivisen pedagogiikan ajatusmaailman ja teoriapohjan levittämällä varhaiskasvatuksen pohjakouluksiin ja johtajuuteen, voisi olla laajoja, myönteisiä vaikutuksia koko varhaiskasvatuksen kentälle, ja sitä kautta muille koulutusasteille.

6.2 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, jotka ovat osittain myös päällekkäisiä käsitteitä. Tutkimuksen luotettavuutta on pohdittava aineistonkeruun, analyysin ja tuloksien kannalta. Luotettavuutta arvioitaessa merkittävää on, onko tutkimuksessa tutkittu niitä asioita, joita lähdettiin tutkimaan. (Juuti & Puusa 2020, 166–168.) Eettiset ratkaisut näkyvät tutkijan sitoutuneisuutena huomioida asioiden eettinen näkökulma jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä asioita voidaan arvioida erilaisilla tavoilla, muun muassa reliabiliteetin ja validiteetin kysymysten kautta. Näitä termejä on laadullisen tutkimuksen kentällä kritisoitu niiden sisältöjen epäselvyydestä ja monitulkitsevuudesta. (Juuti & Puusa 2020, 179–180; Tuomi & Sarajärvi 2018, 110, 119.) Tässä tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan uskottavuuden (credibility), siirrettävyyden (transferability), varmuuden (dependability) ja vahvistettavuuden (confirmability) käsitteiden

kautta. Nämä kuuluvat Lincoln'n ja Guban luotettavuuden arvioinnin luokitukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120–122.)

Uskottavuuden kannalta tutkijan ja tutkittavien tulee ymmärtää käsiteltävät asiat ja termit yhtenevällä tavalla (Juuti & Puusa 2020, 168; Tuomi & Sarajärvi 2018, 120–122). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin videoyhteyden avulla, jolloin keskustelu oli vapaamuotoista, ja käsitteiden tarkentaminen ja ymmärrys pystyttiin varmistamaan tutkijan ja haastateltavan lisäkysymyksillä. Haastattelussa edettiin pääsääntöisesti haastattelurungon mukaan, mutta toisinaan vaihtelevassa järjestyksessä asioiden noustessa esiin keskustelun lomassa. Siirrettävyyttä pohtiessa arvioidaan, voisivatko tutkimuksen tulokset olla vastaavia toisenlaisessa ympäristössä tai voidaanko tutkimuksen tulokset siirtää sellaisenaan toiseen tilanteeseen (Juuti & Puusa 2020, 172; Tuomi & Sarajärvi 2018, 120–122). Tämän tutkimuksen ollessa laadullinen ja tutkittavien määrän melko pieni, on tutkimustulosten siirrettävyyttä haastavampaa arvioida. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin ilmiön kuvaaminen, ei niinkään tulosten tilastollinen yleistettävyyttä. Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat olivat tutkittavasta aiheesta kiinnostuneita, joten voidaan arvioida vastaavan tutkimusten tulosten olevan samansuuntaisia.

Tutkimuksen varmuuden arvioinnissa otetaan huomioon, onko tutkimusta toteutettaessa huomioitu sellaisten ulkoisten ja ilmiöstä itsestään johtuvien tekijöiden vaikutus, joita ei ole voitu etukäteen ennustaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tutkijan tulee olla tarkka siitä, etteivät tutkijan omat ennakkokäsitykset ohjaa aineiston analyysia (Juhila 2021). Tässä tutkimuksessa tutkijan rooliin valmistautuminen tapahtui tutustumalla haastattelumenetelmän toteuttamiseen liittyvään kirjallisuuteen, sekä tiedostamalla tarve sivuuttaa haastattelijan omat mielipiteet ja ennakkotiedot. Tutkimuksen luotettavuutta lisättiin kiinnittämällä huomiota siihen, ettei ennako-oletusten ja aiempien tietojen annettu vaikuttaa tutkimuksen työstämiseen. Vahvistettavuutta puolestaan arvioidaan siten, saavatko tutkimuksessa muodostetut tulokset vahvistusta muilta vastaavilta tutkimuksilta eli onko samankaltaisia tuloksia saatu samaa ilmiötä koskevista tutkimuksista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tämän tutkimuksen tulokset olivat yhteneväisiä vastaavien tutkimuksien tuloksien kanssa. Muissa vastaavissa tutkimuksissa, joissa tutkittiin sellaisten varhaiskasvattajien näkemyksiä, jotka toteuttavat positiivista pedagogiikkaa, olivat opettajien näkemykset vastaavia.

Luotettavuutta arvioidessa myös tutkimukseen vaikuttavilla rajoitteilla on merkitystä.

Haastateltavien määrä vaikuttaa aineiston luotettavuuteen. Haastateltavien tavoittaminen oli

haastavaa liittyen varhaiskasvatuksen arjen kiireellisyyteen ja opettajien suuren työmäärään. Tutkijan oma työkokemus varhaiskasvatuksesta loi ymmärrystä edellä mainituista haasteista. Osa varhaiskasvatuksen opettajista ei ehdi työtuntien aikana pitämään työehtosopimuksen määräämää viiden tunnin suunnittelu- arviointi- ja kehittämisaikaa (SAK-aika), jolloin on mahdollista osallistua esimerkiksi tapaamisiin lapsiryhmän ulkopuolella. Haastattelu toteutettiin suurimmalla osalla haastateltavista kyseisellä SAK-ajalla. Kiire, ylityöt ja SAK-ajan puute karsivat siis mahdollisesti osan sopivista tutkimukseen osallistujista.

Haastateltavien henkilöllisyydet pidettiin anonyymeina, ja aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti tuoden tähän tutkimusraporttiin vain ne asiat, jotka olivat tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä. Opettajat olivat tietoisia tutkimuksen sisällöistä, sekä heiltä pyydettiin luvat tutkimuksen äänittämiseen. Haastateltavien nimet muutettiin litterointivaiheessa kirjain-numeroyhdistelmiksi (H1–H5), joita käytettiin myös sitaateissa tuloksien tukena. Lisäksi litterointivaiheessa mahdolliset puheen joukossa ilmaantuneet tunnistetiedot, kuten erisnimet tai varhaiskasvatusyksikön nimet, muutettiin yleisiksi ilmauksiksi, kuten “kollega” tai “päiväkoti”. Äänitiedostot hävitettiin aineistonanalyysin jälkeen.

Aineistonkeruu vaiheeseen liittyen voidaan pohtia, olisiko haastattelupyynnössä ollut hyödyllistä avata positiivisen pedagogiikan sisältöjä. Positiivisen pedagogiikan termin ymmärrykseen saattaa liittyä vaihtelevia ajatuksia, mikä saattoi vaikuttaa siihen, kokivatko opettajat olevansa sopivia haastateltaviksi. Todennäköisesti useampi varhaiskasvatuksen opettaja käyttää positiivisen pedagogiikan arvoihin kuuluvia työtapoja, vaikka ei itse tiedosta toteuttavansa käsitteen mukaista pedagogiikkaa. Positiivisen pedagogiikan termi tulee tutuksi usein esimerkiksi lisäkoulutusten myötä, jolloin varhaiskasvatuksen opettajat tiedostaen toteuttavat sen mukaista opetusta työssään.

Lisäksi voidaan kriittisesti pohtia, onko positiivisen pedagogiikan toimintatapojen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen toivotulla tavalla nykypäivän varhaiskasvatuksessa kuitenkaan täysin mahdollista. Alalla vallitseva työvoimapula sekä muut haasteet vaikeuttavat varhaiskasvatuksen toteuttamista merkittävästi. (Ranta 2022.) Onnistuneen ja lasten oikeuksien mukaisen sekä valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaisen pedagogiikan toteuttaminen vaikeutuu, kun alalla työskentelee suurissa määrin kouluttamattomia työntekijöitä, sekä työntekijöiden vaihtuvuus on suurta. Aikuiset ja lapset eivät tunne toisiaan, jolloin oppimisympäristöjen heikentyessä myös lasten hyvinvointi ja

oppiminen kärsivät. Tällaisiin haasteisiin tulisi löytää vastauksia mahdollisimman pian, jotta varhaiskasvatus pystyttäisiin turvaamaan.

6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Jatkotutkimusehdotuksesi voidaan esittää opettajien näkemykset positiivisesta pedagogiikasta tuen piirissä olevien lasten kohdalla. Tässä tutkimuksessa haastattelurungossa eri tuen portailla olevia lapsia ei eritelty kysymyksissä, eikä aineistosta noussut juurikaan teemoja positiivisen pedagogiikan roolista tuen menetelmien kohdalla. Olisi kuitenkin mielenkiintoista selvittää, millä keinoin opettajat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa tuen piirissä olevien lasten kohdalla, ja millaisia vaikutuksia he sillä kokevat olevan. Lisäksi jatkotutkimusaiheena opettajien nostamat ajatukset positiivisesta pedagogiikasta luontaisena suhtautumistapana olisi kiinnostava. Tällöin voitaisiin selvittää, millainen rooli opettajan ominaisuuksilla ja luontaisilla toimintatavoilla on positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen, kun sitä verrattaisiin opettajiin, jotka eivät koe positiivista pedagogiikkaa omakseen, mutta ryhtyvät toteuttamaan sitä siitä huolimatta.

Positiiviseen pedagogiikkaan kohdistuva tutkimus painottuu aikuisten näkemyksiin ja kokemuksiin. Lasten näkökulmasta tehtyä tutkimusta kyseisen pedagogisen suuntauksen vaikutuksista ei ole vielä juurikaan olemassa. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaiseksi lapset kokevat positiivisen pedagogiikan toimintatavat, ja tapahtuuko heidän näkemyksissään ja taidoissaan muutoksia siirtyessä niin sanotusta perinteisestä pedagogiikasta positiivisen pedagogiikan keskiöön. Näin lasten äänet ja kokemukset saisivat tilaa ja ymmärrystä, mikä voisi toimia vahvistavana tekijänä positiivisen pedagogiikan tutkimukselle. Lisäksi olisi mielenkiintoista saada pidempiaikaista tutkimustietoa siitä, kuinka positiivisen pedagogiikan piirissä olevat lapset suoriutuvat akateemisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti elämässään verrattuna sellaisiin lapsiin, jotka eivät ole olleet osa positiivisen pedagogiikan varhaiskasvatusta.

Lähteet

- Adler, A. 2017. Positive education: Educating for academic success and for a fulfilling life. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 38(1), 50–57.
<<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>> (viitattu 13.2.2023.)
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Ahonen, L. 2019. Voisitko sinä olla se, joka näkee lapsen haastavan käyttäytymisen taakse? Blogikirjoitus. TVK-blogi.
<https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/05/31/voisitko-sina-olla-se-joka-nakee-lapsen-haastavan-kayttaytymisen-taakse/> (viitattu 5.10.2022.)
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. 2013. Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*, 2(1), 24–47. <<http://hdl.handle.net/10138/332852>> (viitattu 23.3.2013.)
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2020. Kukoistava kasvatusta. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. BEEhappy Publishing Oy.
- Baker, L., Green, S. & Falecki, D. 2017. Positive early childhood education: Expanding the research of positive psychology into early childhood. *European Journal of Applied Positive Psychology*, 1(8).
- Bardy, M. 2013. Lapsen oikeudet ja hyvinvoinnin ulottuvuudet. Teoksessa Bardy, M. (toim.) *Lastensuojelun ytimessä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos*.
<<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-853-7>> (viitattu 24.11.2022.)
- Bayat, M. 2011. Clarifying issues regarding the use of praise with young children. *Early Childhood Special Education Vol*, 31(2), 121–128.
- Brunila, K., Harni, E., Saari, A. & Ylöstalo, H. 2021a. Esipuhe. Teoksessa Brunila, K., Harni, E., Saari, A., & Ylöstalo, H. (toim.) *Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 7–12.
- Brunila, K., Harni, E., Saari, A. & Ylöstalo, H. 2021b. Terapeuttisen vallan käsitteellisiä näkökulmia ja historiallisia kehityspolkuja. Teoksessa Brunila, K., Harni, E., Saari, A., & Ylöstalo, H. (toim.) *Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 13–30.
- Chen, J. & McNamee, G. 2011. Positive approaches to learning in the context of preschool classroom activities. *Early Childhood Education Journal*, 39(1).

- Damon, W. 2004. What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political Science*, 591(1), 13–24.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita (15.–16. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2015. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 264–280.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>> (viitattu 15.11.2021.)
- International Positive Education Network. <<https://www.ipen-network.com/>> (viitattu 8.1.2023.)
- Juhila, K. 2021. Teemoittelu. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/>> (viitattu 26.10.2022.)
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (175). Helsinki: Gaudeamus.
- Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H. & Leinonen, J. 2021. Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 4–21.
<<https://doi.org/10.33350/ka.80332>> (viitattu 7.3.2023.)
- Kallio, A. 2021. Litterointi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litterointi/>> (viitattu 21.2.2023.)
- Kallio, M. 8.11.2018. Suomessa on liikaa lapsia, jotka tuntevat itsensä näkymättömiksi – Kiire on myrkyä kohtaamiselle ja läsnäololle. *Yle Oppiminen*.
<<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/11/08/maaret-kallio-suomessa-on-liikaa-lapsia-jotka-tuntevat-itsensa-nakymattomiksi>> (viitattu 9.1.2023.)

- Kangas, J. & Brotherus, A. 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”. Teoksessa: Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.). Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. 197–223. (Kasvatusalan tutkimuksia; No. 75). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. <<http://hdl.handle.net/10138/231504>> (viitattu 14.2.2023.)
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 224–242.
- Käypä hoito –suositus. Varhaiskasvatuksen käytännöt lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisessa. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2018. <<https://www.kaypahoito.fi/nix02622>> (viitattu 11.1.2023.)
- Köngäs, M. 2018. “Eihän lapsil ees oo hermoja” Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Köngäs, M. & Määttä, K. 2020. Pienten lasten hyvinvoinnin tukeminen päiväkodissa tunnesäätelyä ohjaamalla. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 51(5), 539–550.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). Itä-Suomen yliopisto.
- Lastensuojelun keskusliitto. Lapsen oikeudet sopimuksen yleisperiaatteet. <<https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turvaa-lasten-ihmisoikeudet/sopimuksen-yleisperiaatteet/>> (viitattu 23.11.2022.)
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Lapin yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lipponen, L. 2019. Oikeus surra? Lasten suru ja suremisen kulttuuriset käytännöt varhaiskasvatuksessa. TVK-blogi. Saatavilla osoitteessa: <<https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/11/15/oikeus-surra-lasten-suru-ja-suremisen-kulttuuriset-kaytannot-varhaiskasvatuksessa/>> (viitattu 28.4.2022).
- Lyubomirsky, S. 2008. The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want. USA: Penguin.

- Martikainen, S-J. & Oikarinen, T. 2021. "Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin": Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 147–181.
<<https://journal.fi/jecer/article/view/114174/67373>> (viitattu 7.3.2023.)
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto.
- Neitola, M. & Koivula, M. 2020. Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Neitola, M., Aerila, J. & Kauppinen, M. (toim.) Rinnalla. Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Rinnalla-hanke ja Opetushallitus 2018–2020.
- Norrish, J. M. 2015. *Positive education: The Geelong Grammar School journey*. New York: Oxford University Press.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. 2013. An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161.
- Ojanen, M. 2021. *Positiivinen psykologia*. SAGA Egmont.
- Opetushallitus. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus. 2022. *Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet*. et.
- Opetushallitus. 22.6.2022. *Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistus*.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Lapsen%20vasu_ohjeistus_2022.pdf#:~:text=Lapsen%20vasu%20laaditaan%20jokaiselle%20p%C3%A4iv%C3%A4kodissa%20ja%20perhep%C3%A4iv%C3%A4hoidossa%20olevalle,Lapsen%20vasuun%20kirjattavat%20tavoitteet%20asetetaan%20henkil%C3%B6st%C3%B6n%20pedagogiselle%20toiminnalle> (viitattu 16.11.2022.)
- Opetushallinnon tilastopalvelu. 20.9.2022. *Vipunen-palvelu*. <<https://vipunen.fi/fi-fi/varhaiskasvatus>> (viitattu 23.11.2022.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 28.5.2015. *Esiopetuksesta velvoittavaa 1.8. alkaen*.
<<https://okm.fi/-/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen>> (viitattu 23.3.2023.)
- Peterson, C. & Seligman, M. E. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*, Vol. 1. Oxford University Press.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. E. 2007. Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, Vol 2(3), 149–156.

- Pesonen, J. & Varhaiskasvatuksen opettajien liiton koulutuspoliittinen työryhmä. 2020. Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto (VOL). Helsinki. <<http://hdl.handle.net/10138/332852>> (viitattu 16.2.2023.)
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa: erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Pihlaja, P. 2007. ‘Behave yourself!’ Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. <<https://doi.org/10.1080/09687590701725518>> (viitattu 7.3.2023.)
- Pihlaja, P. 2012. “Susta ei koskaan tuu mitään”: sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.) Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Pihlas, N. 2020. Positiivinen pedagogiikka ammentaa voimansa vahvuuksista. <<https://tat.fi/positiivinen-pedagogiikka-ammentaa-voimansa-vahvuuksista/>> (viitattu 11.2.2022).
- Positive Education Oy. <<https://www.positiivinenoppiminen.fi/>> (viitattu 16.2.2023.)
- Positive Learning Oy. 12.4.2022. Väitös: Luontenvahvuuksiin perustuvat opetusmenetelmät lisäävät lasten hyvinvointia. <<https://positive.fi/medialle/vaitos-luontenvahvuuksiin-perustuvat-opetusmenetelmat-lisaavat-lasten-hyvinvointia/>> (viitattu 22.11.2022.)
- Ranta, S. 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Ranta, S. 2021a. Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ranta, S. 2021b. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: Lectio praecursoria. *Kasvatus & Aika*, 15(1), 69–74. <<https://doi.org/10.33350/ka.101598>> (viitattu 11.5.2022).
- Ranta, S. 3.6.2022 “Nyt mennään ääri rajoilla” Henkilöstön liiallinen kuormittuminen heikentää laadukkaan vuorovaikutuksen edellytyksiä varhaiskasvatuksessa. Tutkittua varhaiskasvatuksesta. <<https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2022/06/03/nyt-mennaan-aarirajoilla-henkiloston-liiallinen-kuormittuminen-heikentaa-laadukkaan-vuorovaikutuksen-edellytyksia-varhaiskasvatuksessa/>> (viitattu 24.11.2022.)
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. 2021. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa

- päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 60–72.
<<https://doi.org/10.33350/ka.103194>> (viitattu 9.1.2023.)
- Seligman, M. & Adler, A. 2019. Positive education. Teoksessa Helliwell, J. F., Layard, R. & Sachs, J. (toim.) *Global Happiness and Wellbeing Policy Report*. 52–71. Sustainable Development Solutions Network.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Seligman, M. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.
- Tikkanen, T. 22.4.2021. Kun hyvä on mennyt piiloon – oppilaan väkivaltaisen käytöksen takana on pulmia tunteiden säätelyssä. OAJ: Opettaja.
<<https://www.opettaja.fi/tyossa/kun-hyva-on-mennyt-piiloon-oppilaan-vakivaltaisen-kaytoksen-takana-on-pulmia-tunteiden-saatelyssa/>> (viitattu 28.10.2022).
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Lasten ja lapsiperheiden hyvinvointi.
<https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/hyvinvointi-ja-terveys/lasten-ja-lapsiperheiden-hyvinvointi#Nelivuotiaiden_lasten_hyvinvointi> (viitattu 16.11.2022.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Lasten mielenterveys ja mielenterveyden häiriöt.
<<https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/lasten-mielenterveys-ja-mielenterveyden-hairiot>> (viitattu 16.11.2022.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Varhaiskasvatus 2020. <<https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/varhaiskasvatus>> (viitattu 23.11.2022.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Uusiautti, S., Hyvärinen, S. & Äärelä, T. 2020. Positiivisen kasvatuksen tutkimuksen merkitys. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 51(5), 535–538.
- Uusiautti, S., Määttä, K. & Määttä, M. 2013. Love-based practice in education. Teoksessa M. A. Villas-Boas, R. Marques & P. Silva (toim.) *Families, schools and communities New trends for a future with equity*. Porto: Caminhos Romanos, 309–329.
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. 2020. Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. (toim.), *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus: Jyväskylä. 185–217.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2011.07.14. Global and School-Related Happiness in Finnish Children. Julkaisussa *Journal of happiness studies*, 13(4), 601–619.

- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014a. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 18–26.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014b. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 63–84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2016. Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa Cantell, H & Kallioniemi, A. (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus. 127–149.
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 37 §. (01.09.2018/540) Opetus- ja kulttuuriministeriö. <<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>> (viitattu 12.10.2022.)
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1> (viitattu 12.10.2022.)
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66.
- Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/>> (viitattu 26.10.2022.)
- Vuorinen, K. 2022. Character Strength Interventions. Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education. Helsingin yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Vuorinen, K. Huomaa Hyvä! <<https://kaisavuorinen.com/huomaa-hyva/>> (viitattu 16.2.2023.)
- White, M. 2016. Why won't it stick? Positive Psychology and Positive Education. *Psych Well-Being*, 6(2), 1–16.
- White, M. & Kern, M. 2018. Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1–17.
- Williams, P. 2011. Pathways to Positive Education at Geelong Grammar School Integrating Positive Psychology and Appreciative Inquiry. *AI Practitioner*, 13(2). <https://www.hb.edu/uploaded/Innovation_Summit/Geelong_Grammar_School_-_P_Williams.pdf> (viitattu 13.2.2023.)

Äärelä, T. 2012. "Aika paljollon vaikuttaa minkäläinen ilime opettajalla on naamalla." Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto: Akateeminen väitöskirja.

Äikäs, A., Vellonen, V., Lappalainen, K., Atjonen, P. & Holopainen, L. 2020.

Oppilaslähtöisen arvioinnin ja tuen edistäminen erityisopettajien opetusharjoittelussa.

Teoksessa Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-kustannus: Jyväskylä.

Liitteet

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei varhaiskasvatuksen opettaja!

Oletko suorittanut positiivisen pedagogiikan lisäkoulutuksen tai painotatko työssäsi positiivisen pedagogiikan työtapoja? Haluaisitko jakaa kokemuksiasi?

Olen kasvatustieteen opiskelija Turun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaani liittyen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin positiivisen pedagogiikan merkityksestä ja sen vaikutuksista varhaiskasvatuksessa. Etsin haastateltavaksi varhaiskasvatuksen opettajia, jotka käyttävät positiivisen pedagogiikan keinoja työssään tai ovat suorittaneet positiivisen pedagogiikan lisäkoulutuksen ja ottaneet sen keinoja käyttöön omassa opetuksessaan. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina ja haastattelu kestää noin 30–60 minuuttia. Haastattelut toteutetaan keväällä 2022. Haastattelut voidaan toteuttaa paikan päällä tai videoyhteyden välityksellä sinulle sopivana ajankohtana.

Haastattelumateriaaleja käsitellään luottamuksellisesti ja anonymiteettisuojaa kunnioittaen. Haastattelut tallennetaan ja aineistot hävitetään heti tutkimuksen valmistuttua. Haastateltavien henkilöllisyyttä ei ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta. Lisätietoja löytyy liitteenä olevasta tietosuojailmoituksesta.

Mikäli haluaisit jakaa arvokasta ajatteluasi tai sinulla heräsi kysymyksiä, otathan yhteyttä sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,

Vera Särvä

vksarv@utu.fi

Turun yliopisto

Liite 2. Tietosuojalomake

1. Rekisterin nimi	Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan työtavoista
2. Rekisterinpitäjä	Vera Särvä vksarv@utu.fi
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Vera Särvä vksarv@utu.fi
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia ja kokemuksia liittyen positiivisen pedagogiikan työtapoihin.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <i>(rasti vain yksikohta)</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Tutkittavasta kerätään seuraavia tietoja: Nimi, sähköposti, pohjakoulutus/mahdolliset lisäkoulutukset, työvuosien määrä, nykyinen työtilanne, ajatuksia ja kokemukset positiivisesta pedagogiikasta.
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

<p>8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin</p>	<p>Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.</p>
<p>9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit</p>	<p>Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot. Litterointi vaiheessa tutkimusaineisto anonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Henkilötietoja säilytetään aineiston anonymisoimiseen asti. Tutkimuksen valmistumisen ja hyväksymisen jälkeen litteroitu teksti sekä haastatteluaineistot tuhoetaan, lukuun ottamatta mallitekstipätkiä, joita tutkimuksessa käytetään.</p>
<p>Rekisteröidyn oikeudet</p>	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle. Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p>
<p>Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu</p>	<p>Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään viestin välitysmahdollisuutta kouluttajilta tai varhaiskasvatuksen johtajilta, jota kautta haastateltavat ottavat sähköpostitse yhteyttä tutkimuksen tekijään. Vaihtoehtoisesti haastateltavia lähestytään henkilökohtaisesti sähköpostilla. Muut tiedot kerätään haastattelututkimuksen aikana.</p>
<p>Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta</p>	<p>Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.</p>

Liite 3. Haastattelurunko

Taustaa:

- Mikä on koulutuksesi?
- Milloin olet valmistunut?
- Kuinka kauan olet tehnyt töitä varhaiskasvatuksessa ja millaisissa ryhmissä?
- Millaisessa ryhmässä tällä hetkellä työskentelet?

Yleistä positiivisesta pedagogiikasta:

- Millainen on oma näkemyksesi positiivisesta pedagogiikasta? Mitä se sisältää/miten määrittelet sen?
- Mitä ajattelet sen tarpeellisuudesta?
- Millaisen vaikutuksen ajattelet sillä olevan yksilölle?
- Entä ryhmälle?

Lisäkoulutuksesta:

- Oletko käynyt jonkin positiivisen pedagogiikan lisäkoulutuksen? Minkä ja milloin?
- Mistä syystä hakeuduit koulutukseen?
- Mitä koet saaneesi koulutuksesta?
- Millä tavalla perehtymisesi positiiviseen pedagogiikkaan on muuttanut pedagogista otettasi?

Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuurissa:

- Miten positiivinen pedagogiikka näkyy varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuurissa?
 - o Onko osa koko talon toimintaa vai yksittäisten ryhmien/opettajien toimintaa?
- Näkyykö johtamisessa jollakin tavalla?

Positiivinen pedagogiikka ryhmän toimintakulttuurissa:

- Miten positiivinen pedagogiikka esiintyy ryhmän arvoissa ja toimintatavoissa?
 - o Onko asioista keskusteltu tiimin kesken, esim. tiimisopimuksen yhteydessä?

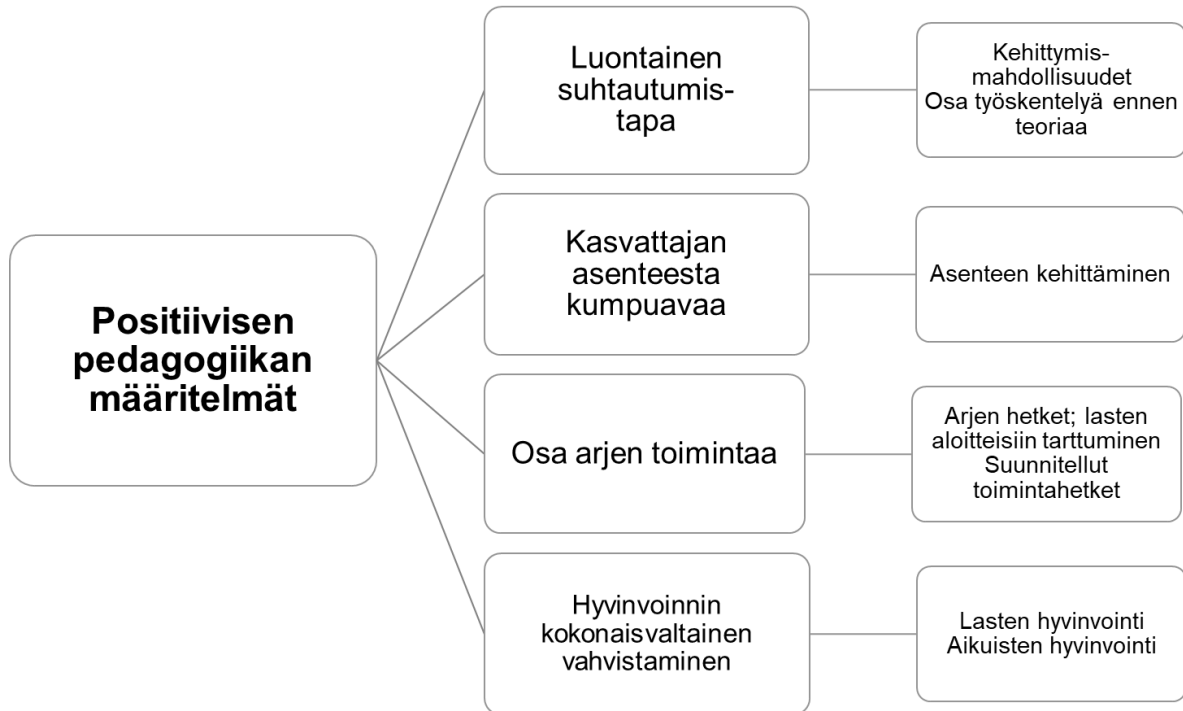
- Käytätkö jotakin positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvaa materiaalia työsi tukena?
- Kerro muutamia konkreettisia esimerkkejä, miten toteutat positiivista pedagogiikkaa työssäsi.

Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen osa-alueita:

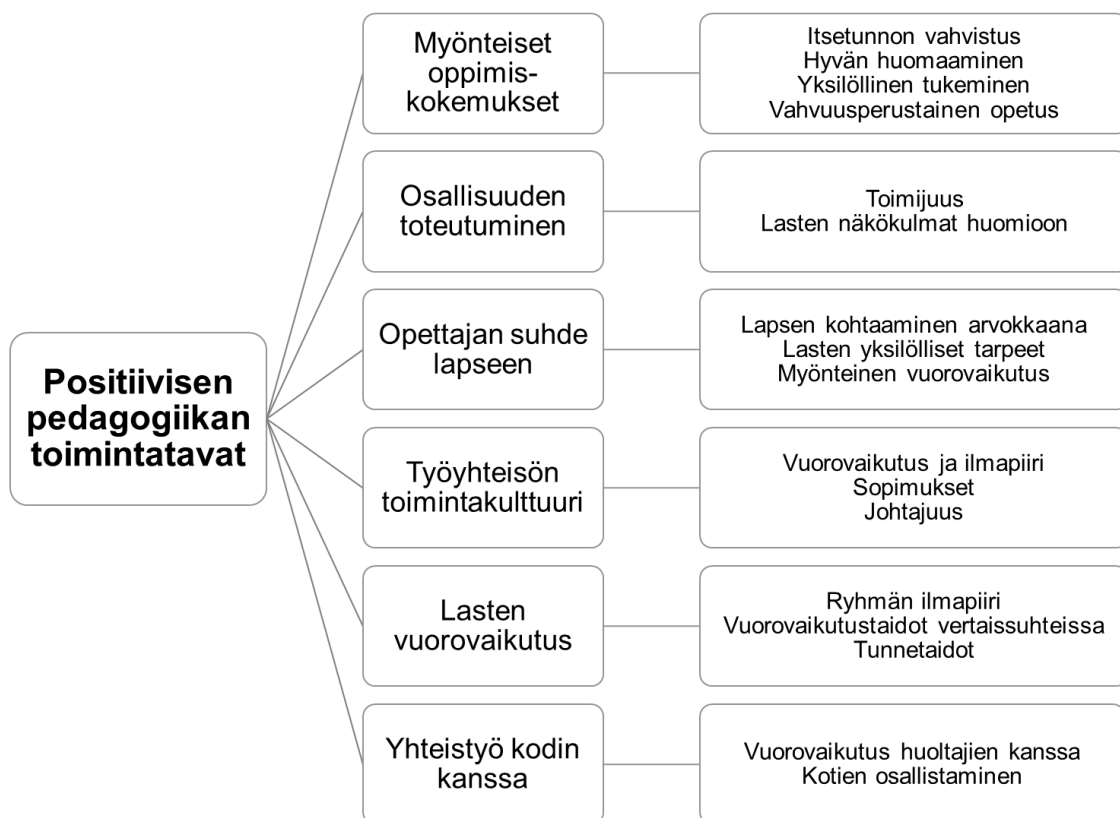
- Miten positiivista pedagogiikkaa käytännössä toteutetaan arkipäiväisessä toiminnassa?
 - o Onko toiminta osana arkea vai pidätkö ns. erillisiä positiivisen pedagogiikan tuokioita?
- Miten tuet ryhmäsi myönteisen ilmapiirin kehittymistä?
 - o Millainen merkitys sillä on?
- Millainen on hyvä sosiaalinen ympäristö?
 - o Miten tuet lasten vertaissuhteiden kehittymistä?
 - o Entä lasten ja kasvattajien välisiä suhteita?
 - o Millainen merkitys on toimivalla työyhteisöllä?
- Miten tuet lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutumista arjessa?
 - o Miten tuet lapsen itsetuntoa ja käsitystä itsestä oppijana?
- Miten toteutat tunnekasvatusta?
 - o Miten huomioitte ja käsittelette lasten kanssa erilaisia tunteita? Mikä tässä on tärkeää?
- Miten toteutat vahvuusperustaista kasvatusta?
 - o Miten huomioit lasten vahvuudet? Mikä tässä on tärkeää?
- Näkyykö positiivinen pedagogiikka jollakin tavalla kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä?

Kehitettävää:

- Koetko haasteellisuutta tai epäkohtia liittyen positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen?
- Miten positiivista pedagogiikka voisi mielestäsi kehittää varhaiskasvatuksessa? Onko kehitysehdotuksia?
- Miten haluaisit itse kehittyä positiivisen pedagogiikan toteuttajana?
- Onko vielä jotakin, mistä haluaisit kertoa?

Liite 4. Aineiston pelkistäminen; positiivisen pedagogiikan määritelmät

Liite 5. Aineiston pelkistäminen; positiivisen pedagogiikan toimintatavat



Liite 6. Aineiston pelkistäminen; positiivisen pedagogiikan vaikutukset