

# **Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta – tapaustutkimus Viilingin päiväkodista**

Anne Kainu

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kasvatustieteiden ja psykologian laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kainu, Anne. 2020. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta – tapaustutkimus Viilingin päiväkodista. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden- ja psykologian laitos. 56 sivua.**

Pedagogiikka on varhaiskasvatuksessa teema, joka läpileikkaa varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisuuden sekä näkemykset lasten hyvinvoinnista. Näin ollen pedagogisiin teemoihin keskittyvä tutkimus antaa arvokasta informaatiota varhaiskasvatuksen laadusta. Positiivinen pedagogiikka on pedagogisena suuntauksena Suomessa varsin tuore, etenkin varhaiskasvatuksessa toteutettuna. Tutkimukseni tarkoituksena olikin selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta, kartoittaa millä keinoin positiivista pedagogiikkaa toteutetaan, sekä tutkia millä tavoin kuvataan positiivisen pedagogiikan merkitystä lapsille.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena positiivisen pedagogiikan päiväkodissa Viilingissä, hyödyntäen fenomenologista tutkimussuuntausta. Aineisto kerättiin haastatellen henkilöstöä temahaastatteluin ja aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tulokset osoittivat positiivisen pedagogiikan vaikuttavan merkittävästi työhyvinvointiin, sekä syventävän ammatti-identiteettiä. Positiivisen pedagogiikan keinot ilmenivät lasten osallisuuden tukemisena sekä myönteisen toimintakulttuurin rakentamisena ja ylläpitona. Positiivisen pedagogiikan koettiin vaikuttavan lapsen myönteisen minäkuvan muodostumiseen, sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin.

Henkilöstön sitoutuminen positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen sekä tavoitteisiin näyttäisi olevan yhteydessä kasvavaan työhyvinvointiin, sekä lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin edistämiseen ja tästä syystä positiivinen pedagogiikka tarvitsee jatkossa kansainvälistä huomiota ja lisätutkimusta.

Asiasanat: positiivinen pedagogiikka, varhaiskasvatus, positiivinen psykologia, osallisuus, toimintakulttuuri, vahvuudet, resilienssi

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>POSITIIVINEN PSYKOLOGIA</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Positiivinen psykologia tieteenhaarana, miksi onnellisuutta tutkitaan? 8	
	2.2 Hyvinvoinnin rakentuminen .....	9
	2.2.1 PERMA-teoria.....	9
	2.2.2 Luonnekasvatus ja luontevahvuudet.....	10
	2.2.3 Resilienssi .....	10
<b>3</b>	<b>POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA</b> .....	<b>12</b>
	3.1 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa .....	12
	3.1.1 Positiivinen pedagogiikka ja PERMA-teoria.....	14
	3.1.2 Positiivinen pedagogiikka ja luontevahvuudet.....	17
	3.2 Positiivinen pedagogiikka ja varhaiskasvatussuunnitelma .....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET</b> .	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	21
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	22
	5.3 Aineiston keruu.....	23
	5.4 Aineiston analyysi.....	23
	5.4.1 Aineiston pelkistäminen.....	24
	5.4.2 Aineiston ryhmittely .....	24
	5.4.3 Aineiston käsitteellistäminen .....	25
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	25
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>27</b>
	6.1 Positiivinen pedagogiikka vuorovaikutuksen ja arvomaailman pohjana 27	
	6.1.1 Positiivinen pedagogiikka määrittämässä varhaiskasvatuksen tehtävää.....	28
	6.1.2 Työkaluna tukea tarvitsevien kanssa .....	30
	6.1.3 Työhyvinvointi työyhteisöä kannattelemassa .....	31
	6.2 Positiivinen pedagogiikka toimintakulttuurin pohjana.....	32

6.2.1	Myönteisen toimintakulttuurin rakentaminen ja ylläpito.....	33
6.2.2	Yhtenäinen lasten osallisuutta tukeva pedagogiikka .....	37
6.3	Positiivisen pedagogiikan merkitys lapsille .....	40
6.3.1	Positiivinen pedagogiikka minäkuvan ja identiteetin rakentajana.....	40
6.3.2	Positiivinen pedagogiikka vuorovaikutuksen ja maailmankuvan pohjana .....	41
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>43</b>
7.1	Positiivisen pedagogiikan viisi teemaa.....	43
7.1.1	Arvojensa mukainen pedagogiikka.....	45
7.1.2	Positiivinen pedagogiikka suuntauksena .....	45
7.1.3	Laadukas pedagogiikka, laadukas varhaiskasvatus .....	47
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	49
7.2.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	49
7.2.2	Jatkotutkimushaasteet .....	50
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>52</b>

# 1 JOHDANTO

Positiivinen pedagogiikka tuo varhaiskasvatuksen kentälle näkemyksen yhteisöllisestä ja myönteisestä toimintakulttuurista, jossa korostuu myönteiset tunteet, lapsen osallisuus, lapsen vahvuudet, sekä kasvatusyhteistyö. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2017, 228).

Pedagogiikka on suunnitellun ja laadukkaan varhaiskasvatuksen ydin, jonka tavoitteet pohjaa maassamme varhaiskasvatussuunnitelman perusteille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (jatkossa vasu) (OPH 2018) kuvaavat varhaiskasvatuksen tavoitteellisen toiminnan pohjaksi arvoperustan, oppimiskäsityksen, toimintakulttuurin, monipuoliset oppimisympäristöt, yhteistyön sekä työtavat. Lapsen omat mielenkiinnon kohteet, tarpeet sekä henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ovat toiminnansuunnittelun lähtökohta vasussa kuvattujen oppimisen alueiden rinnalla. (OPH 2018.) Pedagogiikan laadun kriteerejä määrittävät yhteiskunnalliselle tasolle vietyinä käsityksemme lapsesta ja kehityksestä, sekä lapsuudesta arvoineen. Tästä syystä onkin perusteltua kohdistaa tutkimusta pedagogisiin suuntauksiin, jotka ovat maassamme vielä tuoreita. Pedagogisilla suuntauksilla viitataan tässä tutkimuksessa pedagogiikan erilaisiin painotuksiin, joita toteutetaan päiväkotikohtaisesti, esimerkkeinä liikunta- ja luonto-painotteiset päiväkodit, Steiner-pedagogiikka sekä tässä tapauksessa positiivinen pedagogiikka.

Positiivisen pedagogiikan ollessa tutkimusalueena maassamme vielä tuore ja tutkimuksen keskittyessä pääosin koulumaailmaan, halusin kohdistaa tutkimukseni varhaiskasvatuksessa toteutettuun positiiviseen pedagogiikkaan. Tutkimukseni tarkoituksena oli kartoittaa kokemuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa, ymmärtää positiivisen pedagogiikan ilmenemistä päiväkodin arjessa sekä tutkia jaettuja kokemuksia siihen liittyen. Tämä kyseinen tutkimus vastaa Seligmanin ja kumppaneiden haasteeseen tutkia positiivista pedagogiikkaa kurssimuotoisuuden sijasta positiiviseen pedagogiikkaan sitoutuneessa ympäristössä. Seligman, Ernst, Gillham ja Linkins (2009, 305) toteavat positiivisen pedagogiikan olevan enemmän kuin yksittäisiä kursseja ja

siksi tutkimuksen tulisi kohdistua positiiviseen pedagogiikkaan yhteisöissä elettyinä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (jatkossa vasu) (2018) määrittelee asiakirjana varhaiskasvatuksen tavoitteet, laadukkaan varhaiskasvatuksen, sekä lapsikuvan, pohjaten tavoitteensa ja arvonsa lasten oikeuksien sopimukselle (OPH 2018, 15). Varhaiskasvatuksen alan yksiköt, johdosta yksittäiseen työntekijään ovat näin ollen velvoitettuja refleктоimaan omaa lapsikuvaavaa, asenteita, työn eettisiä pintoja sekä päiväkodin toimintakulttuuria voidakseen toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta tasa-arvoisesti ja lasten oikeuksia kunnioittaen.

Vaikka tutkimukseni kohteena on henkilöstön kokemukset positiivisesta pedagogiikasta, on tutkimukseni tarkoituksena myös raottaa lapsuudentutkimuksen näkökulmia, jotka näkyvät työssäni yhteiskunnallisena pohdintana ja jatkotutkimushaasteina. Pedagogiset suuntaukset eivät koskaan synny tyhjiössä, vaan niiden taustalta löytyy yhteiskunnallisia ilmiöitä, arvomaailman rakenteen muutoksia sekä tutkimusta lapsen kehityksestä. Voimme näin ollen ymmärtää pedagogiikan heijastelevan vallitsevia lapsuuskäsityksiä ja arvojamme. Tutkimuksellani haastan lukijaa pohtimaan laajalti pedagogisen kokonaisuuden vaikutuksia niin yksilön, yhteisön, kuin yhteiskunnan tasolla.

## 2 POSITIIVINEN PSYKOLOGIA

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiivisen psykologian lähtökohtiin ja näkemykseen ihmisen subjektiivisesta hyvinvoinnista. Seuraavissa kappaleissa keskityn tarkastelemaan positiivista psykologiaa ja sen tärkeimpiä löydöksiä.

### 2.1 Positiivinen psykologia tieteenhaarana, miksi onnellisuutta tutkitaan?

Positiivinen psykologia keskittyy tieteenä tutkimaan ihmisen ajatteluun ja käyttäytymiseen liittyviä ilmiöitä ja subjektiivista hyvinvointia. Tohtori Martin Seligman on tutkinut ihmismieltä 1960-luvulta lähtien, mielenkiinnonkohteenaan muun muassa masentuneisuus. Myöhemmin hänen kiinnostuksen kohteekseen valikoitui juuri hyvinvoinnin määrittely sekä tutkimus, sillä hän piti psykologista tutkimusta liian sairauskeskeisenä ja katsoi, että hyvinvoinnin lisääminen oli jäänyt sairauksien parantamisen varjoon. (Seligman & Csikszentmihályi 2000, 6.). Suurin sysäys positiivisen psykologian tutkimukseen ja tieteenhaaran herättelyyn tapahtui kuitenkin 2000-luvun alussa, kun professorit Martin Seligman, Mihály Csikszentmihályi ja Christopher Peterson kiinnostuivat yhdessä hyvinvoinnin tieteellisestä tutkimuksesta (Uusitalo-Malmivaara 2015, 18). Seligmanin ja Csikszentmihályin (2000) mukaan positiivisen psykologian tavoitteena oli rakentaa tieteellinen tutkimussuunta, joka mahdollistaa yksilön, yhteisöjen ja yhteiskuntien kukoistuksen; muun muassa auttaen perheitä kasvattamaan kukoistavia lapsia sekä tukien työpaikkoja tuottamaan johtajuudellaan vahvaa työttyväisyyttä. Kukoistus määritellään tässä tapauksessa hyvinvoinniksi, joka pitää sisällään emotionaalisen, sosiaalisen ja psykologisen hyvinvoinnin. (Keyes 2005.)



Positiivisen psykologian yksi keskeisimpiä kimmokkeita on ollut ajatus pahoinvoinnin ja hyvinvoinnin välisestä suhteesta. Keyes (2005) onkin osoittanut, etteivät onnellisuus ja masentuneisuus sijaitse ihmisen kokemuksissa samalla janalla, mikä tarkoittaa, etteivät onnellisuus ja masentuneisuus ole samoista asioista riippuvaisia. Toisin sanoen pahoinvoinnin ja mielenterveyden sairauksien poissaolo, ei tarkoita hyvinvoinnin läsnäoloa. Hyvinvointia tutkittaessa myös tieteiden kiistelty käsite, onnellisuus, on tärkeä ottaa tarkempaan tarkasteluun. Onnellisuutta tutkinut Martela (2015) määrittelee onnellisuutta tunnetaipumusten kautta. Martelan mukaan onnellinen ihminen tuntee enemmän iloa onnistumisen hetkellä ja vähemmän mielihapaa vastoinkäymisissä, jolloin onnellisuus ei kumpua ainoastaan tämänhetkisistä tunteista, vaan pitkän aikavälin mielialoista ja taipumuksesta kokea tunteita.

Nämä näkökulmat vievät meitä positiivisen psykologian ydinajatuksen äärelle. Ihmisen kyky vaikuttaa omiin luontevahvuuksiin, tunteisiin, ajatuksiin ja omaan resilienssiin (toipumiskykyyn), tarjoaa mahdollisuuden myönteisen minäkuvan rakentumiseen ja pystyvyyden kokemukseen (Fredrickson 2004; Martela 2015; Ryff&Singer 2003).

## 2.2 Hyvinvoinnin rakentuminen

Positiivinen psykologia on keskittynyt ongelma- ja diagnoosikeskeisyyden sijasta ihmisen hyvinvoinnin tutkimiseen, rakentamiseen ja lisäämiseen. Tässä tutkimuksessa hyvinvointia määritellään Seligmanin (2018) PERMA-teorian mukaisesti.

### 2.2.1 PERMA-teoria

Positiivisen psykologian pääteorianä nähdään PERMA-teoria (kts. Seligman 2018), joka katsoo ihmisen hyvinvoinnin rakentuvan viidestä elementistä: myönteisistä tunteista (*Positive emotions*), sitoutumisesta (*Engagement*), ihmissuhteista (*positive Relationships*), merkityksellisyyden kokemuksista (*Meaning*), sekä saavuttamisesta (*Accomplishment*). Kyseisillä hyvinvoinnin elementeillä on kolme

yhdistävää pääpiirrettä: elementit tukevat hyvinvointia ja ovat tavoiteltavissa niiden itsensä vuoksi, eivät välineinä muiden hyvinvoinnin elementtien saavuttamiseen. Elementit ovat myös mitattavissa itsenäisesti, muista elementeistä riippumattomasti.

### 2.2.2 Luonnekasvatus ja luontevahvuudet

Seligman ja Peterson (2004, 3) kiinnostuivat hyvinvointia tutkiessaan luontevahvuuksista ja tekivät laajaa empiiristä tutkimusta luoden yhtenäiset universaalit luokitukset luontevahvuuksille. Peterson ja Seligman panivat alulle hyveet toiminnassa-hankkeen (VIA= *Values in action*), jonka avulla he loivat yhteensä 6 hyvealuetta ja 24 niihin lukeutuvaa luontevahvuutta. Luontevahvuudet määritellään tässä yhteydessä ominaisuuksiksi, jotka ovat kehittyviä ja osittain perimämme säätelemiä. Luonteen nähdäänkin muovautuvan perimän, kokemusten ja kasvatuksen vaikutuspiirissä (Malmivaara & Vuorinen, 2016). Uusitalo-Malmivaara (2017, 77) kuvaa luontevahvuuksien olevan joukko piirteitä, joita on mahdollista yhdistellä, muokata ja houkutellessa esiin, valjastaen vahvuuksia tukemaan toimintaa erilaisissa tilanteissa. Petersonin ja Seligmanin työ tunnustetaan laajalti yhdeksi positiivisen psykologian merkittävimmistä edistysaskeleista.

### 2.2.3 Resilienssi

Resilienssi, eli toipumiskyky kuvaa terminä ihmisen kykyä selviytyä haasteista ja vastoinkäymisistä (Masten & Barnes 2018, 2). Latinan kielen sana *resilire*, onkin suoraan suomennettuna ponnistaa takaisin. Resilienssi on uskoa omiin kykyihin ja selviytymiseen, sekä sietokykyä ja toiveikkuutta vastoinkäymisten kohdatessa. On kuitenkin tärkeää huomioida, että toipumiskyky ei ole negatiivisten tunteiden väheksymistä, vaan negatiivisten asioiden ja tunteiden kohtaamista myönteisellä kapasiteetilla (Tugade & Fredrickson 2004). Vastoinkäymiset eivät tällöin näyttäyty yksilölle ylivoimaisina esteinä, vaan haasteina, joista voi selviytyä.

Resilienssin tutkimus on osoittanut mielenterveyden olevan riippuvainen yksilön kyvystä sopeutua muutoksiin ja löytää merkityksellisyyttä stressin ja elämänmuutosten keskellä. (Ryff & Singer 2003, 17). Tämä nostaa resilienssin hyvinvoinnin tutkimuksen keskiöön. Toipumiskyky nähdään luonteenvahuuksien ohella kykynä, jota voi harjoittaa ja johon ihmisellä itsellään on vaikutus. Masten ja Barnes (2018, 3) kuvaavatkin resilienssiä eläväksi ja kehittyväksi systeemiksi, joka on sekä kompleksinen että dynaaminen, ja siksi jatkuvassa muutoksessa.

Barbara Fredricksonin (2004, 5) Broaden and build-teoria korostaa myönteisten tunteiden vaikutusta ihmisen resilienssiin. Teorian mukaan myönteiset tunteet laajentavat ajattelua (*luovuus, joustavuus, avoimuus tiedolle*), kumoavat pitkään koettuja negatiivisia tunteita ja korjaavat niiden jälkiä, tukevat psykologista resilienssiä, rakentavat henkilökohtaisia resursseja sekä kasvattavat fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia. Vastaavasti negatiivisten tunteiden vallitessa ihmisen toimintakyky on rajoittunut ja käsittelee tällöin vain välttämättömät toiminnot, kuten hyökkäämisen ja pakenemisen.

### **3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA**

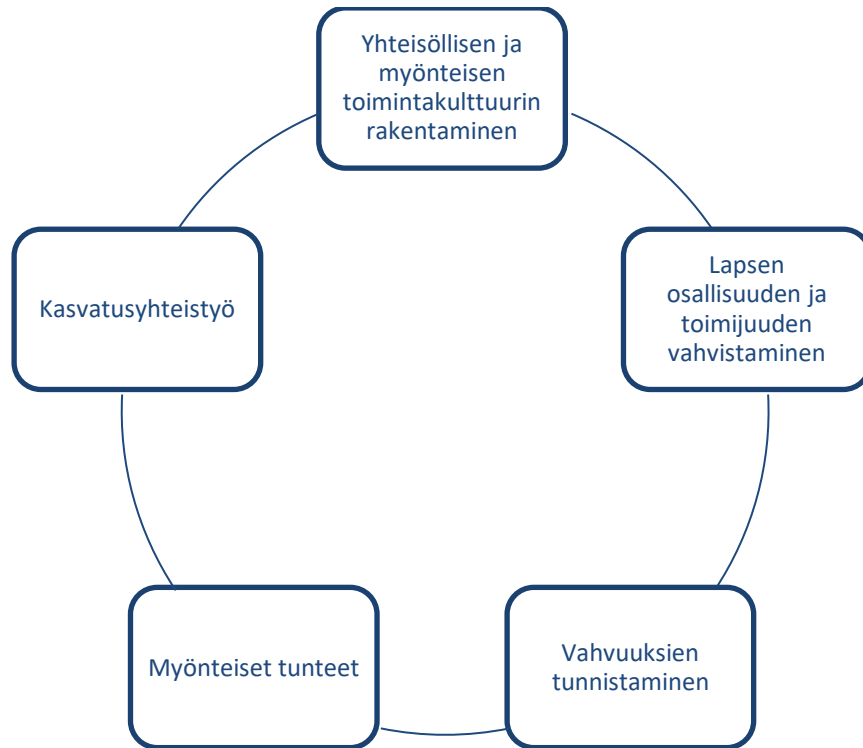
Positiivisen pedagogiikan teoreettinen perusta on vahvasti sosiokulttuurinen, painottaen oppimisen ja kehityksen kulttuurista, emotionaalista ja sosiaalista rajapintaa (Leskisenoja 2019). Positiivisessa pedagogiikassa oppimisen ja hyvinvoinnin tarkastelu keskittyykin erityisesti vuorovaikutukseen, ihmisten välisiin suhteisiin sekä jaettuihin käytänteisiin. Kumpulainen ym. (2017, 226) toteavatkin, että siinä missä positiivinen psykologia on keskittynyt yksilön voimavaroihin sekä tunnetiloihin, pyrkii positiivinen pedagogiikka antamaan vastauksia hyvinvointiin erityisesti myös yhteisön näkökulmasta. Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 17) mukaan positiivinen pedagogiikka yhdistää positiivisen psykologian löydöksiä ja teoriaa laadukkaisiin, ajanmukaisiin opetuskäytäntöihin. Perinteistä taitojen ja tietojen oppimiseen painottuvaa kasvatusta täydennetään tällöin hyvinvointi- ja luontevahvuusopetuksella, korostamalla oppimisen iloa, lapsen kokemusmaailman pedagogista dokumentointia ja myönteistä merkityksenantoa. Leskisenoja (2019) kuvaakin positiivisen pedagogiikan keskittyvän rakentamaan yhteisöllistä ja myönteistä ilmapiiriä, joka vahvistaa sosiaalisia suhteita, hyvinvointia ja oppimista. Lapsen osallisuuden ja toimijuuden vahvistaminen, arvostava ja kunnioittava kasvatusyhteistyö sekä myönteisten tunteiden herättely ovat näin ollen keskeinen osa positiivisen pedagogiikan toteuttamista.

#### **3.1 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa**

Hyvinvointiin keskittyminen varhaiskasvatuksen kontekstissa ei ole suuntauksena uusi tai vallankumouksellinen. Euroopassa, Isossa-Britanniassa, Amerikassa ja Australiassa on ollut vallalla holistinen lähestymistapa, jonka pedagogiikan keskiössä on lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehittyminen. (Baker, Green & Falecki 2017, 3.)

Positiivisen pedagogiikka puolestaan tuo keskiöön lapsen osallisuuden, vahvuudet ja myönteiset tunteet. Lapsen näkökulma ja merkityksen anto ovat

näin ollen korostuneessa asemassa, kun tarkastellaan lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lisäksi positiivinen pedagogiikka korostaa luontevahvuuksien osuutta motivaation ja hyvinvoinnin siivittäjänä, sekä alleviivaa myönteisten tunteiden merkitystä kehittyvän lapsen ja nuoren kasvussa ja hyvinvoinnissa. Kumpulainen ym. (2017, 228) kiteyttävät positiivisen pedagogiikan ydinajatuksen viiteen kantavaan teemaan (Kuvio 1), joita hyödynsin analyysia tehdessäni.



Kuvio 1. Positiivisen pedagogiikan ydinteemat (Kumpulainen ym. 2015, 228 mukaan)

Seligman ja kumppanit (2009, 293) määrittelevät positiivisen pedagogiikan opettavan lapsille sekä perinteisiä, että hyvinvointiin liittyviä taitoja resilienssin kasvatukseen, myönteisten tunteiden, sitoutumisen ja merkityksellisyyden kehityksessä. Furthermore ja Green (2014, 402) puolestaan määrittelevät positiivisen pedagogiikan hyvinvoinnin tieteenä, joka tähtää pedagogiikan ympäristöissä oppilaiden hyvinvoinnin ja resilienssin kasvatukseen niin lasten, henkilö-

kunnan, kuin koko yhteisön osalta. Kyseisten positiivisen pedagogiikan määritelmien pohjalta Baker ja kumppanit (2017) pitävätkin tärkeänä positiivisen pedagogiikan hyvinvointia lisäävää vaikutusta, joka ulottuu yksilöstä yhteisöön.

### 3.1.1 Positiivinen pedagogiikka ja PERMA-teoria

Tarkastelen tässä luvussa Seligmanin (2018) PERMA-teoriaa pedagogiikan kontekstissa, käsitellen teorian viittä elementtiä varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

**Myönteiset tunteet.** Tunnetilojen tunnistamisen sekä jakamisen on osoitettu edistävän lasten kokonaisvaltaista oppimista ja hyvinvointia. (Kumpulainen ym. 2015, 229.) Myönteisten tunteiden on osoitettu myös parantavan työmuistia ja keskittymistä sekä edistävän sosiaalista sitoutumista (Huppert 2009, 138). Tunteiden käsittelyyn varhaiskasvatusympäristössä sitoutuu lapsen osallisuus ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jaetut merkitykset. Tunteiden ja merkityksien dokumentointi avaa lapselle keinon työstää abstraktejakin tuntemuksia yhdessä aikuisen ja lasten kanssa. (Kumpulainen ym. 2015, 232.)

Vaikka positiivinen pedagogiikka korostaa myönteisten tunnetilojen merkitystä, ei se poissulje kielteisten tunteiden käsittelyä osana lapsen kehitystä ja kasvua tukevaa toimintaa. (Kumpulainen ym. 2015, 229.) Shohanin ja Sloanin (2017, 3) mukaan kouluissa toteutetut positiivisen pedagogiikan interventiot, jotka korostivat sosiaalis- emotionaalisia taitoja sekä tietoisuutta positiivista tunteista, johtivat kasvavaan myönteiseen asenteeseen oppimista kohtaan. Positiivisilla tunteilla onkin todistettu olevan kiistaton yhteys laajempaan hyvinvointiin, niin fyysisen terveyden kuin mielenterveyden osalta. Sen on myös osoitettu olevan yhteydessä parempaan oppimiseen, muistamiseen ja jopa geenien ilmenemiseen. (Uusitalo-Malmivaara 2014.)

**Sitoutuneisuus.** Sitoutuneisuus näkyy lapsissa syvänä mielenkiintona ja tarkkaavaisuutena, niin sanottuna flow-tilana. Sitoutuneena lapsi on omistautunut ja sinnikäs ja tämä puolestaan edesauttaa oppimista ja tavoitteiden saavuttamista

**Välittävät ihmissuhteet.** Lasten kyky muodostaa myönteisiä ihmissuhteita aikuisiin tuo turvaa ja luo emotionaalisen kehityksen pohjan, joka puolestaan kasvattaa sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa (Shoshani& Sloan 2017, 3). Hysonin (2004,19) mukaan turvalliset ja vakaat ihmissuhteet tarjoavat lapsille mahdollisuuden tutkia käytöksensä vaikutuksia muiden avulla ja näin saavuttaa tunne ympäristön hallinnasta. Näiden tunteiden, kokemusten ja merkityksien tunnistamisen on todettu tuottavan sinnikkyyttä, joka puolestaan kantaa lasta pettyksien ja negatiivisten tunteiden vallitessa. (Leontiev 2007; 2013.)

Keyesin (2005, 547) mukaan sosiaaliset suhteet, jotka tukevat tarvetamme merkityksellisyyden kokemisesta ja apuna olemisesta, ovat tärkeitä mielenterveyden vaikuttimia. Suomessa on noussut toistuvasti otsikoihin varhaiskasvatusalan työntekijöiden uupumus, resurssit ja tätä myöten varhaiskasvatuksen laatu. Ilmiö ei rajoitu vain Suomeen, sillä Cummingin (2015) australialaistutkimuksessa selvisi, että 41,7% Family Day Caren työntekijöistä kokivat työssään psykologista ahdistusta, kun kysyttiin työhön annetusta panoksesta, suhteutettuna työn palkitsevuuteen. Rohkaisevat ihmissuhteet kollegoihin olivat puolestaan yhteydessä työtyytyväisyyteen, kun taas vaikeat ihmissuhteet johtivat emotionaaliseen uupumiseen ja työuupumukseen. (Cumming 2016.)

**Merkityksellisyys.** Merkityksellisyyden kokemus perustuu suurilta osin lapsen osallisuuden kokemuksiin, sillä lapsen osallisuuden voidaan määritellä olevan lapsen kokemus merkityksellisyydestä erilaisissa tilanteissa ja kohtaamisissa (Leinonen 2014, 3). Merkityksellisyyden kokemuksen on todettu olevan yhteydessä lapsen käsityksiin arvoista ja omasta minäkuvasta (Kumpulainen ym. 2015, 239.), mikä nostaa osallisuuden tukemisen on avainasemaan lapsen hyvinvointia tukemisessa. Tarjoamalla lapselle mahdollisuuksia vaikuttaa ja tehdä valintoja on mahdollista tukea hänen itsemääräämisoikeuttaan ja ongelmanratkaisukykyään. (Leskisenoja 2019.)

Osallisuutta tukeva vuorovaikutus vaatii täten henkilöstöltä ymmärrystä pienen lapsen taidoista ilmaista tarpeita ja kykyä antaa lapselle ilmaisuun tarvittava apu. Positiivinen pedagogiikka korostaakin lapsen hyvinvoinninkokemuksia ja luo lapselle mahdollisuuksia tunnistaa omaan elämään liittyviä hyvinolon tekijöitä, jotka tuovat lapselle iloa, motivaatiota ja merkityksellisyyden kokemuksia. (Kumpulainen ym. 2015, 232.)

**Saavuttaminen.** Onnistumisen kokemusten kautta lapsen pystyvyyden kokemus, sekä usko omiin kykyihin vahvistuu. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 47). Peterson ja kumppanit (2007) ovat todenneet lapsen päättäväisyyden haastavissa tilanteissa sekä lapsen kiinnostuksen tavoitteiden saavuttamista kohtaan olevan yhteydessä lasten elämäntyytyväisyyteen.

Shoshani ja Sloan (2017) ovat tutkineet PERMA-teorian neljää ensimmäistä elementtiä varhaiskasvatusympäristöissä interventiotutkimuksen avulla Israelissa. Tutkimuksessa selvitettiin positiivisen psykologiaan pohjautuvan intervention vaikutuksia 3-6-vuotiaiden lasten elämäntyytyväisyyteen, mielenterveyteen sekä oppimiseen, tarkastellen sekä lasten että heidän vanhempiensa arvioita. Tutkimuksen tulokset osoittivat lasten empatian, sosiaalisen käyttäytymisen ja myönteisen suhtautumisen oppimiseen kasvaneen interventioryhmien kohdalla merkittävästi, puolestaan kontrolliryhmän kohdalla merkittäviä muutoksia ei havaittu. Tulokset osoittivat lasten subjektiivisen hyvinvoinnin kasvaneen intervention myötä.



### 3.1.2 Positiivinen pedagogiikka ja luontevahvuudet

Luonteen nähdään muovautuvan perimän, kokemusten ja kasvatuksen tuloksena, näkyen niin tunteissa, käytöksissä, kuin ajatuksissa (Park, Peterson & Seligman 2004, 1). Temperamentin vaikutusta luonteeseen ei tällöin väheksytä, mutta luontevahvuusopetuksessa korostuu kuitenkin ihmisen tietoisien pyrkimysten vaikutus luontevahvuuksien kehittymiseen. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 29) mukaan luonteenkasvatus onkin ennen kaikkea taito-opetusta. Kognitiivisten taitojen oppimisen tueksi tarvitaan myös ei-kognitiivisia taitoja, kuten uteliaisuutta, motivaatiota, itsesäätelyä ja sinnikkyyttä. Näistä vahvuuksista juuri itsesäätelyn ja sinnikkyuden on osoitettu ennustavan koulunestystä varmemmin, kuin älykkyydosamäärä. (Duckworth & Seligman 2005, 939.)

Positiivisen pedagogiikan osalta luontevahvuuksia on Suomessa tutkineet muun muassa Kaisa Vuorinen ja Lotta Uusitalo-Malmivaara. He pilotoivat vahvuusperustaista opetusta Suomessa ensimmäisen kerran vuonna 2015, koostaen materiaalit, jotka pohjaavat positiivisen pedagogiikan luontevahvuuksien luokittelulle. Huomaa hyvä! -materiaali on Vuorisen ja Uusitalo-Malmivaaran yhteinen projekti, joka pohjaa VIA-hankkeen muodostamille hyvealueille ja luontevahvuuksille, kuitenkin lisäten sinne kaksi pedagogisesti keskeistä vahvuutta, myötätunnon ja sisukkuuden. (Vuorinen & Uusitalo-Malmivaara 2016, 34.) Materiaalin hyvealueista mainittakoon esimerkkinä viisaus ja tieto, johon lukeutuu luontevahvuuksina: luovuus, uteliaisuus, arviointikyky, oppimisen ilo ja näkökulmanottokyky. Toisena esimerkkinä hyvealueesta inhimillisyys, johon sisältyy luontevahvuuksista rakkaus, ystävällisyys ja sosiaalinen älykkyys.

Vahvuuksien käyttöön perustuvat interventiotutkimukset ovat antaneet tärkeää tietoa vahvuuksien yhteydestä hyvinvoinnin lisääntymiseen. Proctorin ja kumppaneiden (2011, 377) interventiotutkimuksessa 12-14-vuotiaat koululaiset toteuttivat kouluajallansa kuuden kuukauden aikana vahvuusjumbppaa, joka

tähtäsi omien vahvuuksien kasvattamiseen sekä vahvuuksien havaitsemiseen itsessä ja muissa. Koeryhmän arviot elämäntyytyväisyydestä kasvoivat merkittävästi kontrolliryhmään verrattuna. Gillhamin ja kumppaneiden (2007) kansainvälinen tutkimus puolestaan osoitti luonteenkasvatusopetuksen kehittävän sosiaalisia taitoja, kuten empatiaa ja yhteistyötaitoja.

Lasten ohella luonteenvahvuusopetus on kokonaisvaltaisuudessaan vahvasti myös henkilöstöön suuntautuvaa. Vuorinen, Pessi ja Uusitalo (2020) ovat interventiotutkimuksena avulla selvittäneet luonteenvahvuus-koulutuksen vaikutusta opettajien vuorovaikutukseen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Suomessa toteutettu interventiotutkimus antoi lupaavia tuloksia vahvuuksien tunnistamiseen ja käyttöön liittyen, sillä interventioryhmän todettiin etenevän kontrolliryhmän ohitse arvioissaan työn merkityksellisyydestä ja työympäristön kannustavuudesta. Interventioryhmän kohdalla tietoisuus ja halu antaa positiivista ja kannustavaa palautetta, sekä kuunnella kollegoiden ideoita ja haasteita, kasvoi intervention aikana. Toisiaan tukevan työilmapiirin pääteemoiksi nousivat kyseisessä tutkimuksessa välittävä ammattimaisuus, lämmin läsnäolo, sekä positiivinen palaute. Puolestaan Petersonin ja kumppaneiden (2009,12) tutkimuksessa luonteenvahvuuksista uteliaisuus, innostuneisuus, toiveikkaus, kiitollisuus ja hengellisyys ennustivat vahvasti työhön tyytyväisyyttä alasta riippumatta.

### **3.2 Positiivinen pedagogiikka ja varhaiskasvatussuunnitelma**

Vasussa (2018, 22) varhaiskasvatuksen henkilöstöä ohjataan yhtenäiseen ymmärrykseen lapsen hyvinvoinnin edistämisestä. Leskisenoja (2017) tarjoaakin tähän vastaukseksi säännöllistä pedagogista keskustelua ja yhteisesti tuotettujen arvojen avaamista. Keskeistä olisikin tuottaa pedagogiikan pohjaksi yhteisesti sovitut arvot, joita pilkotaan sopimuksiksi käytännöstä. Tämä toimintatapa edellyttää myös sovittuihin käytänteisiin palaamista säännöllisin väliajoin, arvioiden käytännön toteutumista. (Leskisenoja 2017). Leskisenoja (2017) toteaa ryhmävasun olevan laadittujen tavoitteiden tehokas konkretisoija. Ryhmävasussa yhteisesti

sovitut käytännöt peilaavat yksittäisen lapsen tarpeisiin ja vahvuuksiin, ottaen ne huomioon ryhmän toiminnassa.

Vasu (2018, 16) puhuu niin osallisuuden, turvallisen kasvuympäristön, lapsen vahvuuksien, kuin kasvatusyhteistyön puolesta, nostaan kyseiset teemat varhaiskasvatuksen tavoitteiksi. Vuorovaikutuksessa oppiminen ja vasun arvopohja luovat perustan, jolle myös positiivisen pedagogiikan on hyvä rakentaa. Vasu myös tunnustaa myönteisten tunnekokemuksien ja vuorovaikutussuhteiden roolin lapsen oppimisen edistämässä (OPH 2018, 22).

Yhtenä merkityksellisenä teemana nostan esille vasun ohjaamat esimerkit toimintakulttuurin rakentamisesta ja sen kehittamisestä. Vasu ohjaa sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin ja tarkastelemaan taustalla vaikuttavia arvoja ja uskomuksia, peilaten toimintaa aina lapsen edun toteutumiseen (Vasu 2018, 29). Myös Ahonen (2017, 39) alleviivaa arvopohjan merkitystä kirjassaan *Vasun käyttöopas*, toteamalla laadukkaan pedagogiikan edellyttävän kasvattajien jaettua ymmärrystä arvoperustasta. Päämääränä on näin ollen löytää yhteinen toimintakulttuuri yhtenäisine toimintatapoineen, edesauttaen lasten hyvinvointia sekä yhtenäistään työyhteisöä. Tällainen ympäristö takaa lapsille turvallisen oppimisympäristön, jossa on tilaa ilmaista, tuntea ja osallistua. Kumpulainen ja kumppanit (2017, 239) toteavatkin kokemuksien, vahvuuksien ja tunteiden pedagogisen dokumentoinnin liitettynä yhteisömuotoisiin toimintatapoihin, vahvistavan lapsen minäkuvaa, osallisuuden kokemuksia, positiivista kommunikointia ja yhteisöllisyyttä. Kokonaisuutena positiivinen pedagogiikka vaatii opettajilta ja kasvattajilta ensisijaisesti omien ajatusmallien kehittämistä lasten osallisuutta ja näkökulmaa korostavaan suuntaan.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä varhaiskasvatuksen kontekstissa, sekä tutkia millä keinoin positiivista pedagogiikkaa toteutetaan. Lisäksi tavoitteena on selvittää, kuinka positiivisen pedagogiikan merkitystä lapsille kuvataan.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on positiivisesta pedagogiikasta?
2. Millä keinoin positiivista pedagogiikkaa toteutetaan?
3. Kuinka varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvaa positiivisen pedagogiikan merkitystä lapsille?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kokemuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen liittyen, kartoittaa positiivisen pedagogiikan keinoja päiväkodin arjessa, sekä raottaa positiivisen pedagogiikan merkitystä lapsille. Tutkimuksen kohdistuessa juuri kokemuksiin, fenomenologia tarjosi mahdollisuuden pureutua kokemusten luomiin merkityksiin. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena päiväkotiviilingissä.

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Viilingi on positiivisen pedagogiikan päiväkotiviilingi Laukaan Leppävedeltä, joka on perustettu vuonna 2016 kahden varhaiskasvatuksenopettajan toimesta. Viilingin toiminta pohjautuu kokonaisuudessaan positiiviselle pedagogiikalle ja vahvuusopetuksen pohjana käytetään muun muassa Huomaa hyvä! -materiaalia.

Tutkimukseni oli kvalitatiivinen tutkimus, jossa hyödynsin fenomenologista tutkimussuuntausta. Fenomenologia tutkii nimensä mukaisesti ilmiötä ja sen luonnetta (Patton 2002, 104). Juuri fenomenologinen suuntaus mahdollisti tutkia niin yksilöllisiä, kuin jaettuja kokemuksia, jotka pohjasivat yhteisesti toteutettuun pedagogiikkaan päiväkodin arjessa. Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu kokemusten tutkiminen, huomioon ottaen arvojen ja merkityksienannon osuuden ihmisen kokemusmaailman muotoutumisessa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 34). Kyseisessä tutkimusotteessa korostuu yhteisöllisyyden, merkityksen ja kokemuksen osuus, mikä mielestäni sopii kyseisen tutkimuksen luonteeseen. Tutkimuksessani yhdistyy näin ollen fenomenologia ja tapaustutkimus, jotka tarjoavat näkemyksiä yksityistapauksen merkityksien yleistettävyydestä. (Eskola & Suonranta 2008, 146)

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Saadakseni kattavan aineiston juuri positiivista pedagogiikkaa koskevista kokemuksista, valikoin tutkimukseni kohteeksi päiväkoti Viilingin, joka toteuttaa positiivista pedagogiikkaa niin päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman kuin käytännön osalta. Positiivisen pedagogiikan päiväkodissa työskentely, sekä työn tuoma kokemus positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta toimivat tutkimuksessani otannan kriteereinä. Pattonin (2002, 238) mukaan kriteeriotanta varmistaa otoksen laadukkuutta informanttien täyttäessä ennakkoon asetetut tutkimuksen kannalta tärkeät standardit. Intensiteettiotantaa toteutin puolestaan valikoidulla informanteiksi henkilöitä, jotka omasivat kokemuksia positiiviseen pedagogiikkaan ja sen toteutukseen liittyen (Patton 2002, 234). Kyseessä onkin niin sanottu harkinnanvarainen näyte, sillä tutkimuksessa pyrittiin tilastollisen yleistyksen sijasta ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin, etsien uusia teoreettisia näkökulmia tutkittavasta kohteesta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 59). Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan työntekijää Viilingin päiväkodista.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, positiivisen pedagogiikan ollessa koko päiväkodin tasolla toteutettuna pedagogiikkana Suomessa harvinaisempi. Myös tutkimusongelmien kokonaisvaltaisuus ja syvälle luotaavuus olivat tässä tapauksessa perusteita tapaustutkimuksen valinnalle. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 58.) Hirsjärvi & Hurme (2001) teroittavatkin tapaustutkimuksen osalta aineiston kvalitatiivisuuden runsautta, sillä jokainen yksilön tiedonkeruun sisältäessä runsaasti havaintoja, aineisto on myös määrällisesti runsas. Tapaustutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksityiskohtaisista tiedoista yksittäisissä tapauksissa tai pienestä joukosta tapauksia, jotka ovat toisiinsa yhteydessä toisiinsa. Kohteena voi olla joko yksilö, ryhmä tai yhteisö, joiden prosessit tai tapahtumat ja niiden yhteys ympäristöönsä määrittävät tutkimusongelmien suuntaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 135.)

### 5.3 Aineiston keruu

Aineiston keruun toteutin teemahaastatteluina, jotka tarjosivat mahdollisuuden vapaampaan keskusteluun, ennalta määriteltyjen teemojen ohjatesa keskustelua. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 34) toteavatkin teemahaastattelun nostavan aineistonkeruun menetelmänä ihmisten luomat merkitykset keskiöön. Ihminen nähdään tällöin tutkimuksen aktiivisena osanottajana, joka luo vuorovaikutuksessa haastattelijan kanssa uusia yhteisiä merkityksiä, niinpä haastattelusta voidaan käyttää myös yhteisrakentamisen käsitettä.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, joita varten olin luonut teemahaastattelun rungon (liite 1.) tutkimuskysymyksiä myötäillen, pyrkien näin saamaan vastauksia kohdennetusti tutkimaani ilmiöön. Haastattelut tapahtuivat päiväkotipäivän aikana rauhallisessa toimistotilassa anonymiteettia suojaten. Haastatteluille ei ollut ennalta määritelty sopivaa kestoja, taatakseni tutkittaville rauhan ja yksilöllisen kohtaamisen. Haastatteluja varten loin itselleni tukikysymyksiä, joiden avulla saisin tarkennettua kysymysten aihepiiriä. Kysymykset esitettiin tutkittaville, teemahaastattelun standardeista hieman poiketen, samassa järjestyksessä. Haastattelut nauhoitettiin nauhurin avulla, jonka jälkeen aineisto litteroitiin, anonymisoitiin ja pseudonymisoitiin, jonka jälkeen nauhoite poistettiin.

### 5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysitavaksi valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi. Positiivisen pedagogiikan ollessa tutkimusaiheena varhaiskasvatusympäristöissä tuore, oli sisällönanalyysi analyysitapana varsin perusteltu. Koska positiivinen pedagogiikka perustui vahvasti positiivisen psykologian teorialle ja löydöksille, päädyin tekemään tutkimusta teoriaohjaavasti. Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan analyysistä voidaan tällöin tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisempi tieto ei niinkään testaa teoriaa, vaan luo uusia ajatusuria.

Analyysin kanssa toteutin Milesin ja Huberin (1994) mallia etenemällä aina aineiston redusoinnista, eli pelkistämisestä ryhmittelyyn ja viimein teoreettisten käsitteiden luomiseen. Sisällönanalyysi etenee tällöin empiirisestä aineistosta, käsitteelliseen näkemykseen tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 78.) Kuvaan seuraavaksi analyysin etenemistä vaiheittain.

#### 5.4.1 Aineiston pelkistäminen

Analyysia aloittaessa tutustuin aineistoon lukien haastatteluita huolella, tarkastellen niitä tutkimuskysymysten valossa. Aineistoni oli kvalitatiivisesti hyvin runsas, niinpä koin hyödylliseksi pilkkoa aineistoa ensin värikoodien avulla. Sain tällä tavalla jäsenneiltyä ja pelkistettyä aineistoa ryhmittelyä varten. Tuomen ja Sarajärven (2011, 108) mukaan aineistoa pelkistäessä aineisto pilkotaan tai tiivistetään osiin, tutkimuskysymyksiä silmällä pitäen. Aineiston analyysi käynnistetään tällöin alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä, kysyen aineistolta tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä. Aineistoa värikoodeihin pilkkoessa hyödynsin Seligmanin (2018) PERMA-teoriaa sekä Kumpulaisen ym. (2017, ) jaottelua positiivisesta pedagogiikasta.

#### 5.4.2 Aineiston ryhmittely

Etenin seuraavaksi aineiston ryhmittelyyn, jaotellen pelkistettyjä ilmauksia kategorioihin. Ryhmittelyn myötä sain muodostettua aineistosta tutkimuskysymyksittäin alaluokat, yläluokat ja viimein myös pääluokat. Tuomen ja Sarajärven (2011, 110) mukaan alkuperäisilmaisut käydään tällöin läpi tarkoin, etsien samankaltaisuuksia tai toisteisuutta. Tämän jälkeen samaa asiaa kuvaavista ilmiöistä muodostetaan luokkia, jotka puolestaan nimetään kuvaten ilmiöitä mahdollisimman yhtenevästi. Ryhmittelyvaiheessa luokkien ryhmittelyä ja nimeämistä helpotti aineiston yhteneväisyydet tutkimuksen viitekehyksen kanssa. Termistön osalta esimerkiksi resilienssin, merkityksellisyyden, hyvinvoinnin sekä vahvuuksien määritelmät ja vahva teoriapohja loivat raameja ryhmittelylle. Ai-



neisto oli informatiivisesti varsin runsas, haastaen tutkijaa juuri ryhmittelyvaiheessa. Toisaalta tutkittavat kuvasivat ilmiöitä hyvin yhtenäisesti, mikä taasen helpotti teoreettisten käsitteiden luomista.

### 5.4.3 Aineiston käsitteellistäminen

Jatkoin edellä mainittujen luokitusten yhdistelyä niin pitkälle kuin on mahdollista, päätyen lopulta teoreettisiin ilmaisuksiin ja johtopäätöksiin tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 112.) Näin ollen sisällönanalyysini eteni empirisestä aineistosta käsitteellisiksi näkemyksiksi tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen tulokset muodostuvat tällöin luokittelujen pohjalta syntyneistä käsitteistä ja niiden sisällöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 113.) Ilmiöiden nimeämisessä heijastelin Kumpulaisen ja kumppaneiden (2017) jaottelua positiivisen pedagogiikan sisällöistä.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseni eettisyys pohjaa hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamiselle (kts. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 23; Tuomi & Sarajärvi 2011, 132). Tutkimuksessani otin huomioon tutkimusluvan muotoilun, kyseisen päiväkodin mahdollisesti erottuessa pedagogiikkansa tähden muista suomalaisista päiväkodeista. Päiväkodin erottuvuus ymmärrettävästi heikensi anonymiteettiä, mikä oli tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa tutkijan suurin haaste. Tutkimuksen eettisyyttä varmistaakseni keskityin tutkittavien suojaan liittyvään tematiikkaan, jossa sovelsin Tuomen ja Sarajärven (2018, 131) tutkimuksen suojaamisen ehtoja. Tämä tarkoitti käytännössä tutkimuksen tavoitteiden, menetelmien ja riskien selventämistä tutkimukseen osallistuville. Oleellisimpana seikkana kuitenkin tutkimukseen osallistuvien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaaminen, joka asettui prioriteettina tutkimuksen edelle. Tämä puolestaan tarkoitti aineiston säilytyksestä sopimista, sekä mahdollisimman tarkkaa aineiston anonymisointia. Anonymisointia koskevia valintoja tein rajaamalla ammattinimik-

keiden, sekä muiden henkilökohtaisten tietojen käytön tutkimuksesta. Anonymiteettia suojatessa tein valintoja myös tuloksia raportoitaessa, rajaten henkilöllisyyteen viittaavia aineistoesimerkkejä pois raportista.

Aineiston säilytyksestä ja tuhoamisesta sovittiin yhdessä tutkittavien kanssa ja itse aineistonkeruu tapahtui rauhallisessa tilassa, suojassa mahdollisilta kuulijoilta. Tutkittavat saivat mahdollisuuden tutustua tutkimussuunnitelmaan ja tietosuojaselosteeseen ennen tutkimusta ja tutkittavan oikeudet tuotiin heille tietoon ennen haastatteluita. Käytän aineistoa mahdollisesti myös maisterivaiheen tutkinnossani ja tämä saatettiin tutkittavien tietoon.

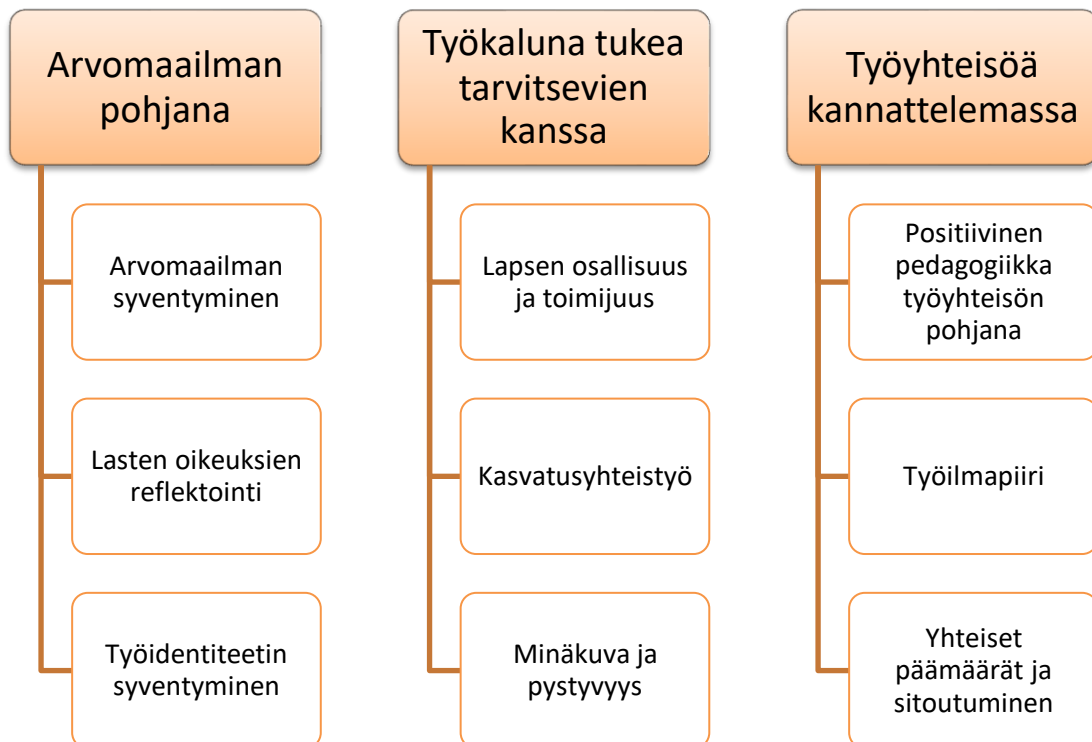
Päiväkodin ollessa tutkijalle ennestään tuttu, oli otettava eettisistä syistä huomioon myös tutkijan suhde tutkittaviin. Ennakko-olettamuksien ehkäisy ja puolueettomuus olivat tässä tapauksessa takeita tutkimuksen luotettavuudelle. Tärkeään asemaan nousikin tutkijan sitoumuksien reflektointi koko prosessin aikana, sekä uskollisuus aineistolle. Loppujen lopuksi tutkimuksen eettisyyttä varmistaakin juuri tutkijan oma reflektio tutkimuksen eettisyydestä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 131) mukaan tutkittavalla on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa, joka heijastelee niin tutkimuksen sopimusten noudattamisena kuin tutkimuksen rehellisyytenä. Eskola ja Suonranta (1998) toteavatkin luottamuksellisuuden ja anonymiteetin olevan tärkeitä elementtejä niin tiedonkäsittelyssä, kuin koko tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa (Eskola & Suonranta 1998, 56).

## 6 TULOKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta, selvittää positiivisen pedagogiikan toteuttamisen keinoja sekä positiivisen pedagogiikan merkitystä lapsille. Vastaan tutkimuskysymyksiin esittämissä järjestyksessä.

### 6.1 Positiivinen pedagogiikka vuorovaikutuksen ja arvomaailman pohjana

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Positiivisen pedagogiikan kokemuksista muodostui kolme teemaa, joita erittelen seuraavissa kappaleissa. Kokemusten teemoja sisältöineen olen havainnollistanut kuviossa 2.



Kuvio 2. Henkilöstön kokemukset positiivisesta pedagogiikasta

### 6.1.1 Positiivinen pedagogiikka määrittämässä varhaiskasvatuksen tehtävää.

**Arvomaailman syventyminen.** Ennen kaikkea henkilöstö kuvasi positiivista pedagogiikkaa arvomaailman pohjaksi, joka heijasteli elämään niin työssä kuin vapaa-ajalla. Arvomaailman muutoksen kuvailtiin ulottuvan tutkittavien sosiaaliin suhteisiin vahvasti, kuten haastateltava B:n esimerkistä käy ilmi: *Se on tuonut aivan erilaiset näkökulmat niinku jopa omaan arvomaailmaan, niin töissä kun kotona ja niin ystäväenä kun vaimona ja niinkun tiedätkö kaikkena.* Positiivista pedagogiikkaa kuvailtiin tapana ajatella ja reagoida asioihin, myös omaa luonnetta kuvattiin positiiviseen pedagogiikkaan sopivaksi. Positiivisen pedagogiikan teoriapohjaa pidettiin arvossa, mutta myös kokemukset positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta olivat ajatusmaailman muutoksen takana. Haastattelussa E kiteytyy kuvaus positiivisesta pedagogiikasta arvomaailman pohjana, saman aikaisesti E kuvaa positiivisen pedagogiikan tuomaa muutosta:

Että se on semmonen elämäntavaksi tullut arvopohja ja asenne ylipäätänsä elämään, mut ennen kaikkea nyt kun puhutaan varhaiskasvatuksesta, ni se on semmonen pohja kaikelle miten ja mitä mä täällä teen ja miten mä lasten ja ihmisten kanssa oon. Siitä on tullut tässä vuosien saatossa, siis se on muuttunut jotenkin ihan tosi paljon, nyt kun on eletty tätä matkaa ja kun on oppinu siitä koko ajan lisää, siitä on tullut ilma jota hengittää. Sitä on todella vaikea pilkkoa nyt, et missä sitä ei ois. Se on kehykset mun arvomaailmalle ja mun tavalle olla ihmisten kanssa. Alkuun varmasti aateltiin, et sen pitää näkyä yksittäisissä hetkissä, et ois sellaisia vahvuushetkiä. Mut tänä päivänä se leikkaa ihan kaiken toiminnan. Sitä ei voi enää erottaa mistään, onneksi. Kun se on tapa ajatella ja reagoida asioihin. (Haastattelu E)

**Lapsen oikeudet.** Työn eettisen ulottuvuuden pohdinta korostui Viilingin työntekijöiden kuvauksissa. Arvomaailmaa ja työn tarkoitusta kuvattiin useampaan otteeseen samassa yhteydessä. Positiivisen pedagogiikan koettiin lisäävän las-

ten, perheen sekä työyhteisön hyvinvointia ja näin ollen se vaikutti itse varhaiskasvatuksen tehtävän reflektointiin. Useampi tutkittavista totesi lapsen oikeudeksi positiivisen varhaiskasvatusympäristön sekä positiivisen varhaiskasvattajan.

**Työidentiteetin syventyminen.** Arvoihin liittyi vahvasti kokemukset varhaiskasvatuksen tehtävän kirkastumisesta, sekä oman työidentiteetin syventymisestä. Positiiviseen pedagogiikkaan syventyminen, teoriapohjaan tutustuminen, sekä kokemukset itse positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa olivat saaneet aikaan muutosta, jota kuvailtiin ennen kaikkea syventymisenä. Monet haastateltavista kuvasivat omaa perusluonnettaan ja olemustaan jo ennen positiiviseen pedagogiikkaan tutustumista positiiviseksi ja toiveikkaaksi, mutta samat henkilöt totesivat positiivisen pedagogiikan tuottaneen syvän muutoksen ajatuksiin ja käsityksiin varhaiskasvatuksesta ja lapsuudesta. Omien ajatusten reflektointi, oman pedagogisen toiminnan tarkastelu sekä kasvava sensitiivisyys olivat konkreettisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan tuomista muutoksista. Työidentiteetin omaksuttu syventyminen johti monen tutkittavan kohdalla ajatukseen positiivisesta pedagogiikasta oman luonteen omaisena tapana toteuttaa varhaiskasvatusta, samat henkilöt kuvasivat positiivisen pedagogiikan olevan heille nykyään ainut mahdollinen tapa toteuttaa varhaiskasvatusta. Haastateltava E kuvaili syventymisen tuoneen muutoksen oman ammatin toteuttamisessa:

Kun sitä asiaa rupes opiskelemaan ja rupes perehtymään positiiviseen psykologiaan ja positiiviseen pedagogiikkaan, ni kyllähän ne lasit on erilaiset nyttenettä kyllä mä silti aattelen et mä oon vaikka varhaiskasvattajana hyvin erilainen nyt joiltakin osin kun vaikka x vuotta sitten. Toimin kyllä tilanteissa eritavalla, vaikka varmaan oon aina niissä tilanteissa ollut toiveikas ja nähnyt hyviä asioita. Siltikin tää on ollut hyvin eri asia, se on tehnyt sellasen täyden mylleruksen omassa päässä. (Haastattelu E.)

### 6.1.2 Työkaluna tukea tarvitsevien kanssa

Positiivisen pedagogiikan kuvattiin olevan tärkeä pedagoginen työkalu erityisesti tukea tarvitsevien lasten kanssa. Tällä näkökulmalla viitattiin niin vahvuusopetuksen, kuin puhekuulttuurin ja vuorovaikutuksen tuomaan vaikutukseen. Pohjalle luodun hyvän vuorovaikutuksen koettiin antavan keinoja tukea lasta haasteiden kohdatessa.

**Lapsen osallisuus ja toimijuus.** Lapsen osallisuuden ja toimijuuden tukeminen koettiin merkityksellisenä apukeinona lapsen kohdatessa haasteita. Ratkaisukeskeisyys toteutettuna yhdessä lapsen kanssa ja lapsen kehitystason mukaisesti, avasi mahdollisuuden kunnioittaa lapsen omia kokemuksia. Kun tilanteita avattiin yhdessä, saatiin luotua ratkaisuja, jotka syntyivät lapsilähtöisesti. Kokonaisuudessaan vasukeskustelut, vasun laatiminen ja perheen kanssa tehtävä kasvatussyhteistyö nousivat esille toistuvasti, kun puhuttiin yksittäisen lapsen tuentarpeista tai haastavista tilanteista. Välitön ja avoin vuorovaikutus perheiden kanssa tuki itse vanhemmuutta, sekä erityisesti lasta.

**Kasvatussyhteistyö.** Kasvatussyhteistyön näkökulmasta vahvuusperustainen näkökulma sanoitti perheelle tuen tarpeessa olevan lapsen vahvuuksia, mikä puolestaan toi voimavaroja vanhempien arkeen ja kasvatti luottamusta perheen ja työntekijän välillä. Samaa kokemusta kuvattiin myös yleisesti lasten ja perheiden kohdalta. Kokonaisuudessaan vasukeskustelut, vasun laatiminen ja perheen kanssa tehtävä kasvatussyhteistyö nousivat esille toistuvasti, kun puhuttiin yksittäisen lapsen tuentarpeista tai haastavista tilanteista. Välitön ja avoin vuorovaikutus perheiden kanssa tuki itse vanhemmuutta, sekä erityisesti lasta.

**Minäkuva ja pystyvyyden kokemus.** Esille tuotiin myös tuen tarpeessa olevien lasten minäkuvan ja pystyvyyden kokemuksen tukeminen. Positiivisen pedagogiikan myötä lapsen vahvuuksiin ja pieneenkin kehitykseen kiinnitettiin huo-

miota. Vahvuusopetuksen ja luontevahvuuksien tunnistamisen koettiin tukevan tukea tarvitsevien lasten itsetuntoa ja minäkuvaa, kuten haastateltava A kuvaa:

Ja varsinkin tuentarpeessa olevien lasten kanssa kuulee oikeesti jo lapsena kauheesti sitä, et sä et osaa tai koita ny keskittyä ja jaksaa. Et minkälaisen itsetunnon se kasvattaa lapselle. Kun me voitais sanoo et: ”huomaatko, miten hienosti sä tän osaat ja tätä me vielä harjoitellaan”. Ja ehkä sen vahvuusasian kautta on tullutkin se, et niihin asioihin on paljon helpompi tarttua. Et tää me jo osataan ja tätä me harjoitellaan enemmän. Et se ei personoidu siihen et mä en osaa, vaan et multa puuttuu tää taito ja me annetaan niitä työkaluja lapselle sen taidon harjoittamiseen. (Haastattelu A.)

### 6.1.3 Työhyvinvointi työyhteisöä kannattelemassa

**Positiivinen pedagogiikka työyhteisön pohjana.** Positiivisen pedagogiikan myönteinen vaikutus työhyvinvointiin nousi aineistossa esille vahvasti. Tutkittavat kuvasivat positiivisen pedagogiikan olevan pohja koko henkilökunnan työhyvinvoinnille. Kuvausten mukaan positiivista pedagogiikkaa ei nähty päälle liimattuna pedagogiikkana, vaan pohjana koko päiväkodin toiminnalle.

**Työilmapiiri.** Työntekijöistä huolehtimisen ja henkilöstön oman merkityksellisyyden kokemuksen vahvistaminen koettiin tärkeänä. Työilmapiirin koettiin tuovan työmotivaatiota ja edistävän työssäjaksamista. Henkilöstö painottikin positiivisen pedagogiikan olevan lasten ohella myös aikuisiin suuntautuvaa. Toisten kannattelu, päivästä kiittäminen ja palaute toistuivat työilmapiiriä kuvatessa. Myös eettisen stressin vähäisyyden koettiin olevan merkittävä työhyvinvoinnin edistäjä. Eettisen stressin vähäisyyttä selitti lasten hyvinvoinnin sanelema arjen ja ajankäytön priorisointi. Arjen toiminnot toteutettiin niin, että lapsille oli aikaa,

eikä henkilöstö näin ollen joudu joustamaan lasten tarpeista ja kokemaan eettistä stressiä sekä riittämättömyyden tunnetta.

**Yhteiset päämäärät ja sitoutuminen.** Työhyvinvoinnista puhuttaessa nousi esiin sitoutuminen yhteisiin toimintamalleihin ja pedagogiikkaan. Moni tutkittavista totesi positiivisen pedagogiikan vaativan tiimin yhteistä sopimusta ja erityisesti johtajuutta toteutuakseen. Yhteisesti sovitut käytännöt sekä yhteinen sitoutuminen tavoitteisiin ja pedagogiikkaan toi tiimeille voimavaroja päiväkodin arkeen. Työhyvinvoinnin edistämistä kuvattiin arjessa tapahtuvaksi toiminnaksi, joka sitoutuu niin vuorovaikutukseen, kuin yhteisesti sovittuihin käytäntöihin. Haastattelussa F, tutkittava kuvasi sitoutumisen merkitystä näin:

Siinä pitää olla koko henkilökunta mukana ja sitoutunut, ja täällä kaikki on siihen sitoutuneet. Sillä on suuri vaikutus kaikkeen. Sillä on vaikutus siihen, miten työntekijät, kohtaa toisensa päivän aikana, sillä on iso vaikutus. Täällä on todella hyvä työilmapiiri olla töissä, arvostetaan ja tuetaan toisiamme. Kaikki tietää, et kaikilla on omat vahvuudet ja saa olla myös kehityskohteita ja se on ihan ok. Et kyllä se sitä työhyvinvointia lisää vahvasti. (Haastattelu F)

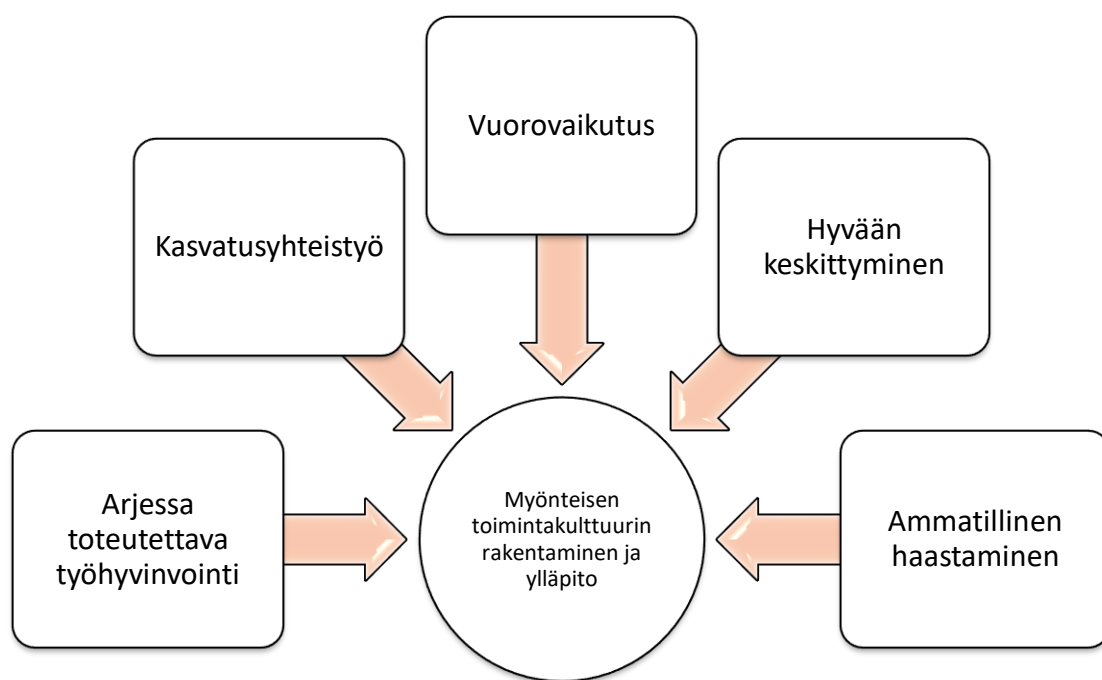
## 6.2 Positiivinen pedagogiikka toimintakulttuurin pohjana

Toinen tutkimuskysymyksistäni koski positiivisen pedagogiikan keinoja varhaiskasvatuksen kontekstissa. Positiivisen pedagogiikan keinot ilmenivät myönteisen toimintakulttuurin rakentamisena ja ylläpitona, lapsen osallisuuden tukemisena, yhtenäisenä pedagogiikkana sekä vahvuuksille perustavana välineenä, joka ohjasi toimintaa.



### 6.2.1 Myönteisen toimintakulttuurin rakentaminen ja ylläpito

Positiivisen pedagogiikan keinona ilmeni myönteisen toimintakulttuurin rakentaminen ja ylläpito, joka piti sisällään niin työhyvinvointiin, kasvatusyhteistyöhön, hyvän huomaamiseen, kuin vuorovaikutukseen liittyviä teemoja, joita eritellen tässä luvussa. Myönteisen toimintakulttuurin rakentaminen koostui viidestä keinosta, joita kuvaan kuviossa 3.



Kuvio 3. Positiivisen pedagogiikan keinot myönteisen toimintakulttuurin pohjana

**Arjessa toteutettava työhyvinvointi.** Arjessa toteutettava työhyvinvointi nousi esille merkityksellisenä keinona myönteistä toimintakulttuuria rakentaessa. Työhyvinvointipäivien ja koulutusten edelle nostettiin jokapäiväinen kohtaaminen ja työhyvinvoinnin huomioiminen arjessa. Kollegan auttaminen pitkissä haastavissa tilanteissa oli yksi esimerkki arjen tärkeistä kohtaamisista, kuten haastattelussa A käy ilmi:

Jos on pitkiä hankalia tilanteita, ni voi mennä, et mitä jos mä tuun jatkamaan, mä voin kokeilla. Et se ei oo heikkoutta, et mä en selvinnyt tästä. Kaikilla on sellaisia hetkiä ja jollain voisikin olla parempi kikka. Ja se on jotain mitä ollaan sovittu yhdessä. Et ollaan toisiamme varten, niin kun ollaan perheitä ja lapsia varten (liikutus). (Haastattelu A)

Tutkittavat toivat esille myös kehityskeskustelut, joissa toistuvina teemoina on työntekijöiden työssäjaksaminen ja aidot kuulumiset. Työyhteisö kiinnitti huomiota arjen kuulumisten vaihtoon ja monella olikin kokemus siitä, että voi tarvittaessa kertoa mieltä painavat asiat jo työvuoron alussa. Yhtä lailla kannustus, rakentava ja myönteinen palaute sekä huumori olivat elementtejä, joita työyhteisö toi esille arjen hyvinvointiin liittyen. Yhtäläisyytenä kuvauksille oli pienien eleiden korostaminen arjen keskellä. Arjen hyvinvoinnin tukena toimivat erilaiset teemat, joista esimerkkinä Viilingin tämän vuoden teema: *Miten saan lapsen loistamaan, miten saan työkaverin loistamaan, miten saan perheen loistamaan*. Myös työyhteisön puhekuulttuuriin kiinnitettiin huomiota ja sen koettiin tukevan myönteistä toimintakulttuuria. Yhteisesti ennalta sovitut toimintatavat toimivat työyhteisön työkaluna, kuten seuraavasta sitaatista A käy ilmi:

Jos joku puhuu epäystävällisesti, ni siihen on helppo palata, kun ollaan siitä yhdessä sovittu. Varmaan monessa työyhteisössä on se haaste, et no en mä kehtaa sanoa työkaverille. Me ollaan lähtökohtaisesti haluttu näyttää, et ei se ole niin, et se on meistä itsestä kiinni. Eikä se oo mitään henkilökohtaista, jos sanoo, et "mitä sää tossa äsken ajattelit kun sanoit noin, sanoitko jotenkin aika napakasti". Tää on meidän sellainen työkalu, et kun on sovittu tää, ni se ei oo mikään loukkaus sitä toista kohtaan, jos ehdottaa jotain toista toimintatapaa, vaan se on toisen auttamista Ja se vaatii meiltä sellasta tosi hyvää toisen lukemistaitoa. (Haastattelu A)

**Kasvatusyhteistyö.** Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen ei ollut vain lapsiin suuntautuvaa, vaan tutkittavat kuvasivat sen ulottuvan koko päiväkodin toimintaan ja näin ollen vahvasti myös perheisiin. Myönteinen toimintakulttuuri näkyi siinä, miten perheisiin ja kasvatusyhteistyöhön suhtauduttiin, ja miten suhdetta vanhempiin huollettiin niin arkisissa kohtaamisissa, kuin erilaisin pienin ja suurin tempauksin. Muun muassa perheamiaiset, vanhempien vapaaillat ja aamuiset take away- aamiaiset vanhemmille olivat esimerkkejä kasvatusyhteistyön vaalimisesta. Työyhteisö nosti esille vanhempien osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia vahvasti.

**Vuorovaikutus.** Puhekulttuuriin kiinnitettiin aktiivisesti huomiota, sillä puhettavan, ilmaisun ja sensitiivisyyden kuvailtiin ympäröivän jokaista hetkeä merkityksiä luoden. Myönteisen vuorovaikutuksen kuvailtiin olevan niin työyhteisöihin, lapsiin, kuin perheisiin suuntautuvaa. Vuorovaikutusta kuvailtiin sanoilla avoin, luottamuksellinen, positiivinen, lämmin ja rakentava. Perheisiin kohdistuvaa avoimen vuorovaikutuksen merkitystä päivittäisissä kohtaamisissa korostettiin, kuten haastateltavan D esimerkistä käy ilmi:

Toki sit perheitten kanssa, kun tulee enemmän tutuksi, ni kaikki se avoimuus ja luottamus ja kun saa luotua semmosen suhteen ja luottamuksen, et kaikki asiat voidaan jutella. Voi antaa palautetta myös perheelle, ni ei tarvii miettiä et voiko siitä sanoo, tai uskaltaako. Kun sen pitäs olla sitä vuorovaikutusta joka päivä niissä kohtaamisissa. Et se perhe tietää jos on haastetta ja sen missä taas on onnistuttu. Et ei tarvii oottaa vasukeskustelua puolen vuoden päähän, et onkohan sillä menny hyvin. (Haastattelu D)

**Hyvään keskittyminen.** Hyvään keskittymisen kuvattiin olevan jokaiseen hetkeen sidottua arjen asennoitumista. Oli kysymys sitten haastavasta tilanteesta, vanhemman tukemisesta tai lapsen vasusta. Tutkittavat painottivat kuitenkin useaan otteeseen, ettei positiivinen pedagogiikka ja hyvään keskittyminen sulje

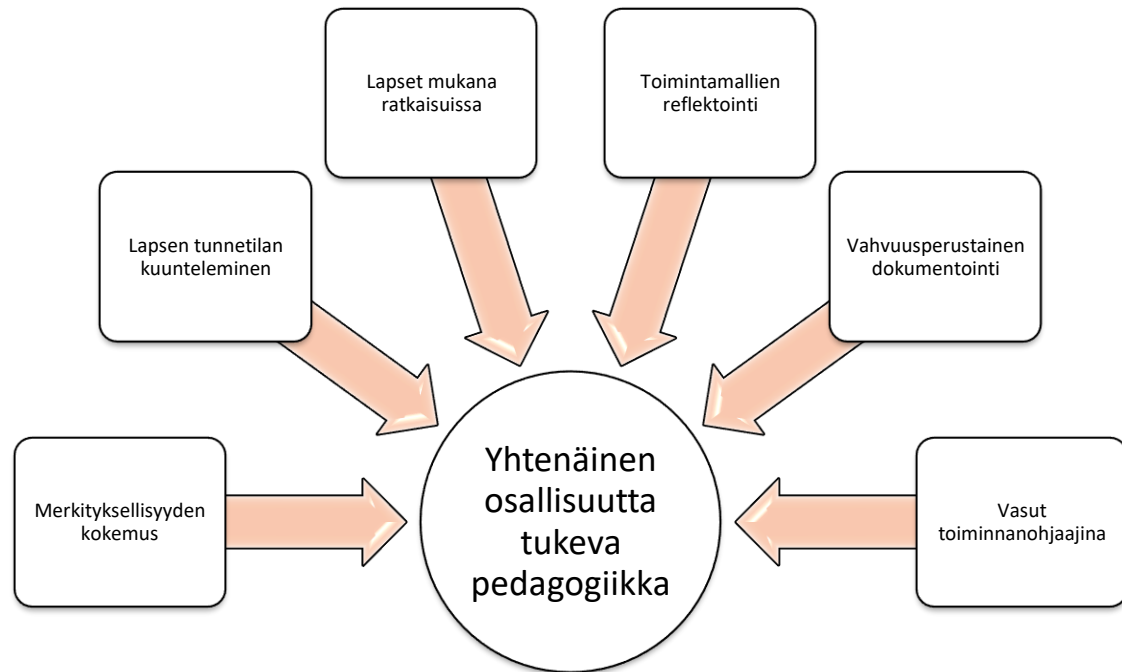
pois haasteiden tai vaikeiden asioiden huomioimista ja kohtaamista. Hyvään keskittymistä kuvattiin ajatusmaailmana ja positiivisuutta taitona, jota voi harjoittaa. Positiivisuuden myös korostettiin olevan päätös, joka tehdään päivittäin ja yksittäisissä hetkissä. Myönteisen toimintakulttuurin ei kuvattu syntyvän kuin itsestään, vaan sen eteen tehtiin johdon ja työyhteisön osalta töitä. Myönteisen toimintakulttuurin rakentaminen myös pilkottiin käytännötoimiksi, joihin kiinnitettiin arjessa huomiota. Toimintakulttuurin rakentamista ja ylläpitoa haastateltava E kuvasi näin:

Mut eihän tää itsestään tule, et oltas 2016 vaan päätetty niin tässä tämä on, ja nyt on 2020, vaan kyllähän me tosi paljon sen eteen tehään töitä. Ja me palautellaan toisiamme ja joka ikisessä suunnitteluillassa, tai joku suunnitteluarviointipäivä, niin niissä se koko sisältö on sitä, et miltä se sisältö näyttää ja ollaanko me sillä tiellä mihin on sovittu lähtevämme ja tehäänkö me sitä työtä mitä me on yhdessä sovittu. (Haastattelu E)

**Ammatillinen haastaminen.** Ammatillista kasvua Viilingin henkilöstö kuvasi oman toiminnan reflektointina ja omien vahvuuksien kartoittamisena. Positiivisen pedagogiikan nähtiin ulottuvan vahvasti työntekijän ammatillisuuteen. Lasten resilienssin ja itsesääätelyn lisäksi Viilingissä kasvatettiin aikuisten resilienssiä ja itsesääätelyä. Ammatillisen kehittymisen haasteet tulivat esille muun muassa haastavien tilanteiden kautta. Tämä näkyi suhtautumisena ja asenteena haastavia tilanteita kohtaan, joita haastateltava A kuvaa: *Jos lapsella on haaste tai lapsen käytös on haastavaa, niin silloin aikuisen pitää miettiä, miten mä voin sitä omaa käytöstä muuttaa. Et se ei oo lapsen vika. Vaan se on merkki jostain. Tai reaktio jostain tilanteesta. Aikuinen muuttuu aina ensin.*

### 6.2.2 Yhtenäinen lasten osallisuutta tukeva pedagogiikka

Keinojen toiseksi ilmenemismuodoksi nousi yhtenäisen pedagogiikan toteuttaminen. Yhtenäinen pedagogiikka muodostui kuudesta keinosta, joita kuvaan kuviossa 4.



Kuvio 4. Positiivisen pedagogiikan keinot koostamassa yhtenäistä pedagogiikkaa

**Merkityksellisyden kokemus.** Lapsen osallisuuden kokemusta käsiteltiin merkityksellisyden kokemuksen kautta. Tämän kokemuksen tuottaminen lapselle oli käytännössä lapsen huomioimista heti aamusta alkaen, niin, että lapsi sai kokea olevansa merkityksellinen osa omaa yhteisöään, päiväkotia. Varhaiskasvatusta kuvailtiin mahdollisuutena vaikuttaa mikrohetkien kautta lasten tunteuksiin sekä kokemuksiin itsestä ja ympäröivästä maailmasta. Keskittymällä tarkkailemaan yksittäisen lapsen päivää, saattoi tutkittavan mukaan ymmärtää kyseisen lapsen kokemuksia, tarpeita, päivän rakentumista ja tärkeäksi koettuja

hetkiä. Alla olevassa esimerkissä korostuu kyseinen merkityksellisyyden kokemuksen huomioiminen:

Et se osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi kokee itsensä hyvin merkitykselliseksi ja tärkeäksi osaksi sitä yhteisöä, omaa ryhmää, pienryhmää ja koko Viilinkiä. Et se lapsi joka ikinen aamu huomataan, juuri se lapsi. Et oikeesti ollaan kiitollisia siitä, et se lapsi on tullut tänne ja et se päivän mittaan huomataan ja juuri niin kun hänelle on hyvä. (Haastattelu E)

**Lapsen tunnetilan kuunteleminen.** Tunnetilaa tarkkailtiin, tunnetilaa kuunneltiin ja tunnetilaan reagoitiin. Lapsen tunnetilan ollessa huono, ei toimintaan pakottamista nähty vaihtoehtona: *Et jos jollain ei oo halua lähteä sinne retkelle, ni mä en näe mitään syytä miks se lapsi pitää sinne pakottaa. Koska kukaan ei opi mitään jos tunnetila on huono.*

Lasta ei myöskään painostettu toimintaan, jos hänen huomattiin olevan levoton tai kaipaavan rauhaa. Lapsen tunnetilan tarkkailemisessa ja kuuntelemisessa painotettiin hyvää vuorovaikutusta suhteessa lapseen sekä lapsen hyvää tuntemista.

**Lapset mukana ratkaisuisissa.** Ratkaisukeskeisyyttä toteutettiin yhdessä lasten kanssa. Lapsen osallisuuden tukeminen oli ratkaisukeskeisyyttä yhdessä lapsen kanssa toteutettuna. Lapselta koettiin saatavan arvokasta informaatiota tilanteissa, jotka olivat toistuvasti haastavia ja näin ollen saatiin mahdollisuus luoda uusia ratkaisuja lapsia kuunnellen. Lapsen osallisuus kyseisissä tilanteissa näin ollen myös tuki lapsen itsemääräämisoikeutta. Arjen ratkaisukeskeisyyttä yhdessä lasten kanssa kuvattiin näin:

Se on arjessa semmosta ratkaisukeskeisyyttä myös, et otetaan haastaviin tilanteisiin lapsi mukaan miettimään ratkaisuja niihin haastaviin tilanteisiin. Et niitä edelleen kuitenkin on, vaikka käytetään positiivista pedagogiikkaa (naurahtaa) ni sehän ei oo mitään semmosta pumpulihöttöä se päivä, se on normaalia arkea,

mitä siihen kuuluu. Mut sit ne haasteet kohdataan lämminhenkisellä kuuntelulla, selkeät rajat ylläpitäen. Et lasta arvostetaan ja kuullaan ja nostetaan esille. (Haastattelu F)

**Toimintamallien reflektointi.** Vanhoja toimintamalleja tarkasteltiin kriittisesti lapsen etua silmällä pitäen. Arjessa haettiin ratkaisuja, jotka olivat lapsen edun mukaisia. Tätä toteutettiin tarkastelemalla toimintaa aktiivisesti, luoden tiimeissä tarpeen mukaan uusia ratkaisuja. Toimintamallien peilaaminen lapsen edun toteutumiseen antoi keinoja lapsilähtöisyyden toteuttamiseen niin päiväkodin tasolla, kuin yksittäisten lasten kanssa toteutettavien käytäntöjen osalta, tarkastellen toimintakulttuuria niin päivätasolla, kuin yhteisissä suunnitteluiloissa.

**Vahvuusperustainen dokumentointi.** Vahvuudet näkyivät kasvunkansioissa, lasten taideteoksissa, vanhempainiltojen materiaaleissa ja vasuissa. Itse vasukeskustelut koettiin tätä kautta tilanteiksi, joissa kasvatusyhteistyö pääsi kukoistamaan. Monet tutkittavista vertasivat nykyistä vasun vahvuuksien painotusta muutaman vuoden takaisin osaamiseen keskittyviin vasuihin. Viilingissä on käytössä Laukaan seutukunnallinen vasu, joka sai työntekijöiltä runsaasti kiitosta sen vahvuuksiin keskittyvästä otteesta. Niin vasukeskusteluissa kuin vasujen kirjaamisessa kiinnitettiin huomiota arvostavaan, kunnioittavaan ja lasta eteenpäin vievään kieleen. Vahvuuksien ohella vasuun kirjattiin asiat, joita lapsi vielä harjoittelee ja jossa hän tarvitsee tukea: *Kirjataan vasut niin, et ne keskittyvät lapsen vahvuuksiin. Ja se ei tarkoita et ne haasteet jotenkin glitteiröitäisiin, vaan se ajatusmalli on se, et kun vahvistetaan sitä hyöää, niin ne hankalatkin asiat on helpompi oppia.*

**Vasut toiminnanohjaajina.** Niin kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee, on yksittäisen lapsen vasu aina tavoite varhaiskasvattajan toimille. Tämä toistui myös tutkittavien kuvauksissa vasun tarkoituksesta ja merkityk-

sestä. Luontevahvuusopetus, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja lapsen henkilökohtainen vasu loivat yhdessä perustan henkilöstön pedagogiselle suunnittelulle.

Ja vasuhan laaditaan niin, et ne on tavoitteita meidän työlle. Monesti voi olla vaikka se, et me huomioidaan toiminnassa se lapsen uteliaisuus ja kanavoidaan sitä. Et miten sitä opetellaan ja harjoitellaan, et sitä käytetään oikein. Tai sitten vaikka sinnikkyys, kun sitä tarvitaan, et itsesäätelyä tarvitaan, ni miten me voidaan sitä pienin askelin opetella. (Haastattelu F)

### 6.3 Positiivisen pedagogiikan merkitys lapsille

Positiivisen pedagogiikan merkitykset lapsille jakautuivat kahteen teemaan: positiiviseen pedagogiikkaan minäkuvan ja identiteetin rakentajana sekä positiiviseen pedagogiikkaan vuorovaikutuksen ja maailmankuvan pohjana.

#### 6.3.1 Positiivinen pedagogiikka minäkuvan ja identiteetin rakentajana

**Vahvuissanasto minäkuvaa hahmottamassa.** Lasten kuvattiin omaksuvan vahvuissanastoa nopeasti ja oppivan tätä myötä ymmärtämään absurdejakin käsitteitä, kuten itsesäätely. Lasten myös kuvattiin vievän vahvuissanastoa koteihin ja omaan vapaa-aikaan kavereiden kanssa ja lasten vahvuuskielellä kannustamisen kerrottiin siirtyneen lapsilta toisille. Näin ollen lapset saattoivat omaksua itselleen vahvuuksia kavereidensa sanoittamisen johdosta: *Sit taas arjessa, et ne osaa tsempata toisiaan, et kun oot niin rohkee. Se siirtyy lapselta, et ne muistuttaa toisen hyvistä vahvuuksista. Ne saa niillä sanotettua ja tsempattua toisen jotakin hetkee. Vahvuuksien omaksumisen nähtiin joidenkin kokemusten pohjalta kantavan vielä koulumaailmassa eskarivuoden päätyttyä. Myös kasvatusyhteistyön näkökulma tuli esiin puhuttaessa lasten kokemuksista: *Onhan se lapsellekin hirveen tärkeitä, et me täällä kenen kaa ne ison osan päivästä viettää, on tärkeitä myös vanhemmille ja sellainen arvostava ja kunnioittava kohtaaminen arjessa on tärkeää.**



**Vahvuusopetus ryhmän tukena.** Vahvuuksien sanoittaminen ja myönteinen toimintakulttuuri takasivat lapsille turvallisen ympäristön reflektoida omia vahvuuksia, sekä vielä harjoiteltavia taitoja. Ryhmässä annettu tuki ja yhteinen sanoittaminen yhtenäistivät lasten tapoja hahmottaa omaa minäkuvaansa suhteessa ympäröivään maailmaan.

**Osallisuus.** Lapsen kokemuksia osallisuudesta ja merkityksellisyydestä kuvattiin tärkeiksi minäkuvan rakentajiksi. Lapsen käsitys omasta osallisuudesta rakentui vuorovaikutuksen ja lapsen tunnetilojen kuuntelun kautta käsityksiksi merkityksellisyydestä. *Ni se kyseinen lapsi siinä komppas et: "joo, mä tiiän, oon ihan älyttömän rakas, kun kaikki täällä aina sanoo mulle niin. Kyllä mä tiiän et oon kauheen rakas."*

**Työkalu haasteissa.** Positiivisen pedagogiikan ja koettiin olevan lapsille merkityksellinen työkalu omien haasteiden edessä, oli kysymyksessä sitten tukea tarvitseva lapsi tai lapsi, joka kamppailee itsesäätelyn kanssa. Sanoittamisen kuvattiin auttavan lasta esimerkiksi itsesäätelyä harjoiteltaessa: *Monen kohdalla esimerkiksi se voi ratkaista paljonkin, et oppii ymmärtämään et mulla on itellä vaikutus, et mä voin itse vaikuttaa siihen itsesäätelyyn.* Omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttö haastavissa tilanteissa vaikutti keskeisesti minäpystyvyyden kokemukseen.

### 6.3.2 Positiivinen pedagogiikka vuorovaikutuksen ja maailmankuvan pohjana

Vahvuuskielen omaksunnan myötä vahvuuskielen huomattiin elävän lapsissa lapsilähtöisesti. Henkilöstön mukaan vahvuuskieli tuli esille lasten sanoittamina tilanteina sekä lapsen kuvauksina omista tai kaverin vahvuuksista. Vahvuusopetuksen huomattiin myös vaikuttavan lasten väliseen vuorovaikutukseen. Lasten

kuvattiin käyttävän vahvuuksiaan niin omana työkalunaan ristiriitatilanteissa, kuin kannustavan ystäviään vahvuuskielen keinoin.

**Vuorovaikutustaidot.** Lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa positiivinen pedagogiikka avasi mahdollisuuksia yhteisöllisyyteen, yhteenkuuluvuuteen, sekä ongelmanratkaisuun. Työntekijät kuvasivat lasten vuorovaikutuksen olevan ristiriitatilanteissakin arvostavaa ja toista kunnioittavaa ja yhtenäisen pedagogiikan vaikutus näkyi lasten tavassa kohdata toisia, niin kuin sitaatista käy ilmi: *Tai se on sitä et kun jotakin itkettää ja toinen menee sinne, ni siinä vieressä sanottaa sitä auki, että olit myötätuntoinen, et huomaisitko miten annoit kaverille lohtua ja myötätuntoa. Sekin on jo lapsilla semmonen tapa toimia ja ajatella.*

**Tapa ajatella.** Positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen ympäröidessä lasten arkea, arvostavasta ja myönteisestä kohtaamisesta oli tullut lapsille ominainen tapa jäsenellä maailmaa. Tämä ei itsessään tarkoita sitä, etteikö positiivisen pedagogiikan päiväkodissa olisi ristiriitatilanteita ja haasteita siinä missä muualakin, mutta lasten tapa kohdata ja ratkaista niitä oli ottanut vaikutteita positiivisesta pedagogiikasta. Viilingin henkilöstön harras toive olikin lähettää Viilingistä koulumaailmaan lapsia, jotka ovat positiivisuuspanssarilla vuorattuja, viitaten ilmauksella vahvuuksien ja kasvavan resilienssin varustamiin lapsiin.

## 7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta sekä selvitettiin, minkälaisia keinoja positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa käytettiin. Lisäksi tutkittiin millä tavoin varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvasi positiivisen pedagogiikan merkitystä lapsille. Tulokset osoittivat positiivisen pedagogiikan olevan niin lapsen, perheeseen, kuin työyhteisöön suuntautuvaa. Positiivisen pedagogiikan kokonaisvaltaisuus ja yhtenäisyys heijastelivat myönteisenä toimintakulttuurina, joka oli omaksuttu niin henkilöstön kuin lasten osalta tavaksi ajatella, toimia ja reagoida.

### 7.1 Positiivisen pedagogiikan viisi teemaa

Kumpulaisen ja kumppaneiden (2015, 228) mukaan positiivinen pedagogiikka voidaan tiivistää viiteen teemaan. Tutkimukseni tulokset myötäilivät vahvasti kyseisiä teemoja, tuoden samalla arvokasta informaatiota siitä, miten nämä viisi teemaa päiväkodin arjessa käytännössä toteutuvat.

**Yhteisöllisen ja myönteisen toimintakulttuurin rakentuminen vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia.** Tutkimukseni tulokset puhuvat suorasanaisesti myönteisen toimintakulttuurin kokonaisvaltaisuudesta Viilingin päiväkodissa. Yhteisöllisyys ulottui koko henkilöstöön, jokaiseen lapseen, sekä jokaiseen perheeseen. Myönteistä toimintakulttuuria rakennettiin arjessa vuoro-vaikutuksen keinoin, hyvinvointia tukien. Toimintakulttuurin tarkastelu oli tarkkaa pedagogista reflektointia, niin yksilötasolla, kuin yhteisessä suunnittelussa toteutettuna.

**Lähtökohtana on lapsen toimijuuden vahvistaminen.** Lapsen toimijuutta tuettiin lapsen vahvan osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemisen kautta. Rat-

kaisukeskeisyys yhdessä lasten kanssa, sekä tunnetilojen tarkastelu ja huomioonottaminen toiminnassa, olivat esimerkkejä kyseisen osa-alueen täyttymisestä Viilingin arjessa.

**Myönteiset tunteet toimivat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroina.** Tulokset osoittavat vahvasti Viilingin henkilöstön halun ja pyrkimyksen kohdata lasten tunnetiloja. Viilingissä myönteisten tunnetilojen valjastaminen oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroiksi oli tulosten mukaan arkipäivää. Resilienssin kasvatamisen nähdään olevan yksi positiivisen pedagogiikan ydintavoitteista. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat resilienssin olevan merkityksellinen ja keskeinen tavoite myös Viilingissä. Resilienssin kasvatuksen merkitys on tunnustettu kansainvälisesti tärkeäksi osaksi kasvavan lapsen hyvinvointia. Esimerkiksi Iso-Britanniassa *Early Years Foundation Stage* (2017, 6), joka on Suomen vasuun verrattava velvoittava asiakirja, asettaa kasvatuksen tavoitteeksi ja periaatteiksi lapsen resilienssin kasvatuksen, sekä korostaa myönteisten sosiaalisten suhteiden merkitystä lapsen kehityksessä ja kasvussa.

**Vahvuuksien tunnistaminen vahvistaa lapsen myönteistä käsitystä itsestään ja tukee näin ollen hyvinvointia.** Viilingissä voitiin todeta vahvuuksien olevan osa, niin lasten, kuin henkilöstön arkipuhetta. Vahvuuksia sanoitettiin monipuolisesti erilaisissa tilanteissa, niin lapsilähtöisesti, kuin aikuisten toimesta. Tulokset osoittavat kuitenkin tarpeen lisätä neljänteen teemaan ajatuksen vahvuuksista, jotka eivät ainoastaan tue lapsen myönteistä käsitystä itsestään, vaan lisäävät myönteistä kuvaa toisista lapsista, tukien lapsen omaa käsitystä suhteesta ympäristöönsä. Tuloksissa onkin viitteitä siitä, että vahvuudet ryhmässä käsiteltynä muovaavat lapsen ajatusta ryhmästä ja sen jäsenistä.

**Kasvatusyhteistyö rakentuu vuorovaikutuksessa, joka on luottamuksellista ja arvostavaa.** Kasvatusyhteistyön osalta tuloksissa nousi esiin arvostava, kunnioit-

tava, lämmin sekä vastavuoroinen vuorovaikutus, joka nosti perheet esille tärkeänä osana Viilingin yhteisöä. Perheiden osallisuuden tukeminen, sekä vuorovaikutukseen panostaminen olivat tärkeä osa Viilingin toimintaa.

### 7.1.1 Arvojensa mukainen pedagogiikka

Tutkimuksessani kävi vahvasti ilmi positiivisen pedagogiikan vaikutus henkilöstön arvopohjaan. Positiivisen pedagogiikan kuvattiin muuttaneen, tai syventäneen arvopohjaa, vaikuttaen ajatuksiin varhaiskasvatuksesta ja sen tehtävästä. Arvot toimivat näin ollen pohjana niin tiimityöskentelylle, kuin yksittäisille tilanteille lasten kanssa. Tuloksissa korostui erityisesti yhteisen sitoutumisen merkitys, sillä tutkittavat kokivat positiivisen pedagogiikan toteutuksen helpoksi silloin, kun koko työyhteisö on tukena ja pedagogiikan toteutus on päiväkodin johdon määrittelemää ja johtamaa. Vasu (OPH 2018, 28) nostaakin toimintaa ohjavan yhteisen arvopohjan luomisen merkitykselliseksi osaksi lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista.

Arvojen kannalta keskeiseksi näkökulmaksi nostan tutkimukseni pohjalta lapsuuskuvan. Lämsä (2017, 12) toteaa lapsuuskuvamme vaikuttavan merkittävästi yhteiskunnallisiin, pedagogisiin, poliittisiin sekä koulutuksellisiin käytäntöihin. Lapsikuva ja pedagogiikka ovat näin ollen vahvasti yhteydessä toisiinsa pedagogisten linjausten pohjautuessa käsityksiimme lapsesta ja lapsen kehityksestä. Nämä käsitykset puolestaan pohjaavat Suomen lakiin ja kansainvälisiin sopimuksiin, joihin Suomi on valtiona sitoutunut. (OPH 2018, 16.) Lapsikuvan tarkastelu suhteessa toteutettavaan pedagogiikkaan päiväkodin arjessa, nouseekin tämän tutkimuksen yhdeksi tärkeimmistä kulmakivistä.

### 7.1.2 Positiivinen pedagogiikka suuntauksena

Kuten Baker, Green ja Falecki (2017, 3) toteavat, lasten hyvinvointiin keskittyminen, ei ole varhaiskasvatuksen alalla uusi tai vallankumouksellinen ilmiö. Varhaiskasvatuksen edelläkävijät, Rousseau, Froebel, Montessori ja Steiner sekä teoreetikoista Piaget, Freud ja Erikson, ovat nähneet lapsen kehityksen ja koulutuksen kokonaisuutena, joka on vaatinut syvempää ymmärrystä lapsen kehitykseen

vaikuttavista osatekijöistä. Positiivinen pedagogiikan voidaankin nähdä omaavan yhteyksiä lukuisiin muihin pedagogisiin suuntauksiin, kuten Reggioon ja luontopedagogiikkaan. Bakerin, Greenin ja Faleckin (2017, 7) mukaan yhteneväisyydet muodostuvat lapsen hyvinvointiin tähtäävästä oppimisympäristöstä, joka ottaa huomioon lasten luontaisen utelijaisuuden sekä leikin maailman merkityksen lapsen oppimisprosesseissa. Luontopedagogiikan voidaan nähdä pohjautuvan juuri leikin ja myönteisten tunteiden kautta tapahtuvaksi oppimiseksi. Reggiolaisuuden sisällöt puolestaan resonoivat vahvasti PERMA-teorian hyvinvoinnin käsitysten kanssa, nostaten erityisesti esille sosiaaliset suhteet ja merkityksellisyys (Baker, Green & Falecki 2017, 8.) Emilia Reggion kehittäjä Malaguzzi nostikin pedagogiikassa korkeaan arvoon lasten emotionaaliset suhteet ja siteet. Lapsen merkityksellisyyskokemus onkin muodostunut yhdeksi Reggiolaisen pedagogiikan tavoitteeksi. Merkityksellisyyskokemusta tuetaan Reggiolle ominaisesti lasten haluja ja tarpeita huomioimalla ja osallisuutta tuke-  
malla. Lisäksi Malaguzzi (1994, 4) toi esille kasvatusyhteistyön merkityksen nostamalla vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, lapsen hyvinvointia ja kehitystä tukevan pedagogiikan mahdollistajaksi. Positiivisen psykologian lukuisat yhteydet muihin pedagogisiin suuntauksiin tuovat arvokasta tietoa positiivisen pedagogiikan suuntauksesta ja sen sijoittumisesta suhteessa muihin suuntauksiin. Positiivisen psykologian tutkimustiedon voidaan nähdä yhdistyvän tärkeinä pidettyjen pedagogisten arvojen kanssa, tuottaen varhaiskasvatuksen kentälle uutta tietoa lasten hyvinvoinnin tekijöistä. Huomionarvoista onkin suunnata pohdintaa positiivisen psykologian ja pedagogiikan syntyyn ilmiönä, keskittyen tarkastelemaan, mistä positiivinen pedagogiikka ilmiönä ajassamme viestii.

Suomen voidaan nähdä edelleen toipuvan, lukuisten muiden kansojen rinnalla, sotien jättämistä henkisistä jäljistä. Tarpeeksi monta sukupolvea myöhemmin, on herännyt tarve löytää vastauksia hyvinvoinnin rakentumiseen, mikä näkyy niin koulutusjärjestelmässä, kuin ihmisten vapaa-ajassa. Hyvinvointiin keskittyvä kulttuurinen ilmiö on toisin sanoen vastapainoa suurien ikäluokkien saamalle kasvatukselle, jota ovat värittäneet sodan traumat, työ sekä jälleenrakenta-

minen. Sotien jälkeen onkin onnistuttu rakentamaan hyvinvointivaltio, jossa ihmisen lähtökohdat ovat pääosin hyvät. Samalla kuitenkin lasten ja nuorten pahoinvointi on ollut mittavassa kasvussa. Koululaisten ja nuorten aikuisien tavallisimpina terveysongelmina esiintyvät tänä päivänä mielenterveydenhäiriöt. Tutkimukset osoittavat, että Suomessa noin 20-25 prosenttia nuorista kärsii mielenterveyden häiriöistä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019.) Pahoinvoinnin lisääntyessä, positiivinen pedagogiikka pyrkii osaltaan kääntämään katsetta lapsen ympäristöön, sekä lapsen kykyyn selvitä haasteista. Tästä syystä en nimittäisi positiivista psykologiaa tai positiivista pedagogiikkaa nykyaikaiseksi trendiksi, vaan ilmiöksi, joka viestii yhteiskunnan ja yksilön tasolla tarpeesta sekä halusta kehittyä ja ratkaista pahoinvointiin liittyvää oireilua. Tämän tutkimuksen tulokset viestivät kyseisestä ilmiöstä vahvasti, alleviivaten arvoihin liittyvää reflektiota tärkeänä osana varhaiskasvatustyötä. Myöskään Viilingissä positiivista pedagogiikkaa ei pidetty ohimenevänä tyylinä toteuttaa varhaiskasvatusta, vaan suuntana, jota kohti henkilöstö toivoi varhaiskasvatuksen kulkevan valtakunnallisesti. Tärkeänä positiivisen pedagogiikan piirteenä ja laadun takeena olivat tulosten mukaan yhteneväisyydet varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa.

### **7.1.3 Laadukas pedagogiikka, laadukas varhaiskasvatus**

Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen myötäili suurelta osin varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, nostaen esiin muun muassa lapsen osallisuuden, pedagogiikan tehtävän ja lasten yksilöllisten vasujen roolin toiminnan ohjauksessa. Onkin syytä pohtia tuloksissakin ilmennyttä sitoutumisen merkitystä yhtenäisen ja laadukkaan pedagogiikan toteutumisen ehtona. Vasu (OPH 2018) määrittää varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuurin muovautuvan yhteisön vuorovaikutuksessa, jossa jokainen yhteisön jäsen vaikuttaa toimintakulttuuriin. Vasu korostaakin toimintakulttuurin olevan suorassa yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun, nostaen toimintakulttuurin merkittäväksi pedagogisen tarkastelun kohteeksi. Vasun mukaan toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää pedagogista

johtajuutta, arviointia ja kehittämistä, edistään työolosuhteita, ammatillista osaamista, koulutuksen hyödyntämistä sekä pedagogista toimintaa. Tulosten perusteella Viilingin vahvuutena olikin juuri toimintakulttuurin jatkuva kehittäminen ja sen reflektointi lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen, sekä hyvinvointiin.

Myönteinen toimintakulttuuri on yksi positiivisen pedagogiikan keskeisimmistä tavoitteista, mutta tämän tutkimuksen tulokset osoittivat sen olevan Viilingin päiväkodissa myös ilmenemismuoto. Viilingissä positiivisen pedagogiikan toteuttamisen keinona ilmeni myönteisen työilmapiirin rakentaminen ja vaaliminen, jonka koettiin lisäävän työhyvinvointia, parantavan tiimityöskentelyä ja antavan pedagogisia avuja muun muassa vuorovaikutuksen keinoin. Tutkittavat painottivat työyhteisön yhteisen sitoutumisen ja johtajuuden olevan merkittävä tekijä myönteisen toimintakulttuurin taustalla. Espoossa toteutetussa interventiotutkimuksessa Vuorinen, Pessi ja Uusitalo (2020) tutkivat luonteen vahvuusopetuksen vaikutuksia varhaiskasvatuksenopettajien vuorovaikutusilmapiiriin. Työn tarkoituksellisuus löydettiin yhteisen sitoutumisen, luottamuksen ja positiivisen palautteen kautta. Hyvän ja toisia tukevan työkuiltuurin pohjaksi osoittautui välittävä ammattimaisuus, lämmin läsnäolo ja positiivinen palaute. Kyseiset tulokset ovat yhteneviä tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Työhyvinvoinnin ylläpito sekä vuorovaikutuksen laatu olivat vahvasti esillä Viilingin henkilöstön kuvauksissa. Erityisesti esille nousivat eettisen stressin vähäisyys, myönteinen vuorovaikutus ja arjen pienet eleet, joiden avulla työhyvinvointia ylläpidettiin Viilingissä päivittäin. Yhtenä tärkeänä elementtinä nostan esille myös resilienssin merkityksen työyhteisön näkökulmassa. Positiivisen pedagogiikan voi nähdä olevan vahvasti henkilöstöön suuntautuvaa ja Viilingin henkilöstö kuvasikin positiivisen pedagogiikan sisältöjen ulottuvan lasten ohella koko henkilöstöön, kasvattaen resilienssiä ja hyvän huomaamista päiväkodin arjessa. Cummingin (2015) australialaistutkimuksessa lähes puolet Family Day Caren työntekijöistä kokivat työssään psykologista ahdistusta. Cumming (2015) toteaa tutkimuksensa pohjalta varhaiskasvatuksen työntekijöiden toisiaan



tukevat ihmissuhteet yhdeksi kriittisimmistä tekijöistä työntekijän hyvinvoinnin rakentumisessa. Rohkaisevat ihmissuhteet kollegoihin olivat yhteydessä työtyytyväisyyteen, kun taas vaikeat ihmissuhteet johtivat emotionaaliseen uupumiseen ja työuupumukseen. Kyseiset tulokset voivat olla meille järkeenkäyviä tai jopa itsestään selviä, mutta niitä ei ole syytä unohtaa, sillä ne puhuvat varhaiskasvatuksen laadun tekijöistä meille varsin suorasanaisesti. Viime vuosien uutisointi varhaiskasvatuksen alalta Suomessa tarjoaa myös omat huolensa henkilöstön ja lasten hyvinvointiin liittyen. Ihmisiä on puhututtanut varhaiskasvatuksen resurssit ja laatu, sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden työssäjaksaminen. Tutkimuksellani halusinkin tavoittaa näitä teemoja, nostaen keskusteluun pedagogiikan arvopohjan merkityksen. Olisikin tärkeä pohtia mitä pedagogiikkamme edustaa, jos hiomme pedagogisia suunnitelmiamme, mutta meiltä puuttuu arvostava, kunnioittava ja kannustava vuorovaikutus. Tutkimukseni tulokset viittaavat positiivinen pedagogiikan voivan tarjota vastauksia varhaiskasvatuksen alan epäkohtiin ja näin tukea lasten oikeuksia sekä heidän kokonaisvaltaista kasvuansa. Tutkimuksellani haastankin lukijaa pohtimaan pedagogiikan kokonaisvaltaisuutta ja vaikutuksia: sitä, mitä pedagogiikkamme tuottaa lapsissa, mihin suuntaan sitä tulisi ohjata ja mitä tämä tarkoittaa yhteiskunnan tasolle vietyinä.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta, sekä esittelen jatkotutkimushaasteet tutkimukseni pohjalta.

### **7.2.1 Tutkimuksen luotettavuus**

Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan tutkimuksen luotettavuus perustuu totuudellisuuteen ja objektiivisuuteen. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa sovelsin Tuomen ja Sarajärven (2011, 140) listaa luotettavuuden teemoista, joista esittelen tutkimukseni kannalta keskeisimmät kohdat.

**Omat sitoumukset tutkijana.** Tutkimuksen aihe oli tutkijalle itselleen tärkeä ja tutkimusta aloittaessa saatoin omata oletuksia tutkimuksen tuloksista. Tutkimus itsessään toi kuitenkin runsaasti uusia näkökulmia ja tuloksia, joita en tutkijana itse voinut ennalta olettaa.

**Aineiston keruu ja analyysi.** Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluna teemarungon ohjatessa haastattelua. Oli otettava huomioon, että nauhoitus aineiston tallentamisen tekniikkana voi lisätä tutkittavien jännitystä ja aiheuttaa tarkempaa sanojen harkintaa. Haastattelutilanne itsessään oli luotu mahdollisimman rauhalliseksi ja haastattelijan rauhallisella olemuksella pyrittiin viestittämään luottamuksellista ilmapiiriä. Ennen haastattelua kävin jokaisen tutkittavan kanssa läpi tutkittavan oikeudet ja tietosuojaselosteen.

**Tutkimuksen raportointi.** Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät aineistosta poimitut suorat lainaukset, jotka korostavat tutkimuksen läpinäkyvyyttä (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Olen pyrkinyt tutkimusta raportoitaessa läpinäkyvyyteen ja riittävään informaatioon, josta esimerkkinä analyysivaiheen kuvaukset, tulosten laaja raportointi ja kuvaus, sekä taulukot.

## 7.2.2 Jatkotutkimushaasteet

Positiivista pedagogiikkaa on varhaiskasvatuksen osalta tutkittu varsin vähäisesti, jopa kansainvälisellä tasolla tarkasteltuna. Tulevaisuudessa olisi tärkeä saada pitkittäistutkimuksen tuloksia positiivisen pedagogiikan vaikutuksista niin lapsiin, kuin työyhteisöihin. Tutkimukseni kirvoitti myös lukuisia ajatuksia varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin liittyvästä tutkimuksesta, joka tarkastelisi positiivisen pedagogiikan intervention vaikutuksia pedagogiseen suunnitteluun. Tutkimuksen kohdistaminen varhaiskasvatuksen opettajien koulutusohjelmiin, tarkastelemalla siellä toteutuvaa pedagogiikan opetuksen kokonaisuutta ja lapsikuvaa, voisi tuoda arvokasta lisätietoa pedagogiikan arvopohjan muotoutumisen prosesseista valtakunnallisesti. Tärkeimpänä jatkotutkimushaasteena haluan kuitenkin nostaa esille lapsuudentutkimuksen tarpeen. Tutkimuksen toteuttaminen lapsia havainnoiden, olisi olennainen ja tärkeä lisä positiivisen pedagogiikan, sekä positiivisen psykologian tutkimuskentälle. Yhdyinkin Lämsän

(2017, 12, 37) haasteeseen tutkia lapsuutta strukturoidun havainnointipäiväkirjan avuin. Kyseisen aineistonkeruumenetelmän avulla on mahdollista tutkia lapsen arkea, lapsen saadessa vaikuttaa tiedon tuottamiseen.

Kuten tutkimuksessani on käynyt ilmi, pedagogiikka itsessään on arvojemme tuotos, joka heijastelee käsityksiämme lapsen kehityksestä sekä vallitsevasta lapsikuvasta. Ymmärtääksemme pedagogiikan tuottamaa lapsikuvaa, sen arvoperustaa ja tutkiaksemme varhaiskasvatuksen laatua, on siirrettävä katseet lapsiin ja siihen, mitä pedagogiikka lapsissa tuottaa. Tutkimukseni pyrki avaamaan pohdintaa pedagogiikan merkityksestä ja sen vaikutuksista niin yksilön, kuin yhteisön tasolla. Toivonkin, että tutkimukseni herätti samalla ajatuksia ja lisäsi tietoutta pedagogiikan ulottuvuuksista sekä pedagogisen reflektoinnin merkityksestä. Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että varhaiskasvatuksen alan haasteet eivät ole ratkaistavissa ainoastaan resurssein, vaan tarkkaa pedagogista suunnittelua toteuttaen. Tutkimukseni pohjalta uskallankin todeta pedagogisen kokonaisuuden suunnittelun tarvitsevan suurempaa huomiota valtakunnallisesti.

## LÄHTEET

Ahonen, L (2017). Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Baker, L. Green, S & Falecki, D. 2017. Positive early childhood: Expanding the reach on positive psychology into early childhood. European journal of applied positive psychology. Vol.1: 8, 1-12.

Cumming, T. 2016. Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. Early Childhood Education Journal, 1-11.

Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological science, 16 (12)

Eskola, J. & Suonranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerrus Oy

Early Years Foundation Stage. 2017. Statutory framework for the early years foundation stage – setting the standards for learning development and care for children from birth to five. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/596629/EYFS\\_STATUTORY\\_FRAMEWORK\\_2017.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf). Luettu 10.6.2020

Finlex. 2018. Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Luettu 9.5.2020.

Fredrickson, B. 2001. The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. The American psychologist 2001 (4).

Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G. L., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. 2007. School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the penn resiliency program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(1), 9-19.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala A., Hilppö, J & Lipponen L. 2017. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Juva: Bookwell Oy

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi Oy.

Howell, A. 2009. Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology* 4(1):1-13

Keyes, C. L. 2005. Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73 (3),

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala A., Hilppö, J & Lipponen L. 2015. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Juva: Bookwell Oy

Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Leontiev, D. A. 2013. Approaching Worldview Structure with Ultimate Meanings Technique. *Journal of Humanistic Psychology* 47, 243-266.

Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus

Lämsä, T. 2017. Näkyvä lapsuus: lapsuuskuva havainnointipäiväkirjassa ja television mainoskuvissa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

Masten, A & Barnes, A. J. 2018. Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children (Basel)*. 2018;5(7):98.

Park, N., Peterson, C. & Seligman (2004). Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology* 23, 603–619.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.

Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., and Seligman, M. E. P. 2007. Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology* 2, 149–156

Peterson, C., Stephens J. P., Park, N., Lee F. & Seligman, M. E. P. 2009. Strengths of Character and Work. Teoksessa P. A. Linley, S. Harrington, & N. Page (toim.) Handbook of positive psychology and work. New York: Oxford University Press.

Proctor, C.T., Sukayama, E., Wood, A.M., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, A. 2011. A Strengths Gym: The impact of a character strengthsbased intervention on the life satisfaction and wellbeing of adolescents. *The Journal of Positive Psychology* 6, 377–388.

Ryff, C. D. & Singer, B. 2003. Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. Teoksessa C. L. M. Keyes, & J. Haidt (toim.) *Positive psychology and the life well-lived*. Washington DC: American Psychological Association.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55(19): 5-14.

Seligman, M., Ernst, R. Gillham, K. & Linkins, M. 2009. Positive Education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.

Shoshani, A. & Slone, M. 2017. Positive Education fo Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors. *Frontiers of Psychology* 8: 1866.

Tugade, M.M. & Fredrickson, B. 2004. Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology* 86 (2) 320-333. American Psychological Association.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). 2015. Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä. Juva: PS-kustannus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf). Luettu 26.4.2020

Vuorinen, K., Pessi, A. & Uusitalo, L. 2020. Nourishing Compassion in Finnish Kindergarten Head Teachers: How Character Strength Influences Teachers Other-Oriented Behaviour. Early Childhood Education Journal.



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

1. Mitä positiivinen pedagogiikka on sinulle?
2. Millä tavoin positiivinen pedagogiikka näyttäytyy päiväkodin arjessa?
  - käytännön esimerkit
3. Kuinka helppoa/vaikeaa oli sitoutua positiiviseen pedagogiikkaan?
  - jos on kokenut haasteita, minkälaisia?
  - miksi helppoa ja mikä siihen on vaikuttanut?
4. Miten kuvailisit lasten kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta?
  - arjen tilanteet
  - lyhyen ja pitkän aikavälin vaikutukset lapsissa/ lapsiryhmässä
5. Miten kuvailisit perheen kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta?
6. Millä tavoin positiivinen pedagogiikka on esillä vasu- keskusteluissa ja vasujen laatimisessa?  
9
7. Miten positiivinen pedagogiikka näkyy työyhteisössä?
  - tiimin näkökulma
  - työhyvinvoinnin näkökulma
8. Onko vielä jotain, mitä haluat nostaa esille?

