

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sen hyödyntämisestä lapsen kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa

Saara Suontausta & Henna Ylikangas

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Syyslukukausi 2021
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Suontausta, Saara & Ylikangas, Henna. 2021. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sen hyödyntämisestä lapsen kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 65 sivua.

Tässä kandidaatin tutkielmassa tutkitaan varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sen hyödyntämisestä lapsen kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, minkä takia positiivista pedagogiikkaa pidetään tärkeänä kolmiportaisen tuen prosesseissa. Suomessa positiivisen pedagogiikan käsite on vielä suhteellisen tuore, mikä vaikuttaa siihen, että aiheesta ei ole vielä tehty kovinkaan montaa tutkimusta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tämä vahvistaa tutkimusaiheen ajankohtaisuutta.

Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen menetelmillä. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, johon vastasi 13 varhaiskasvattajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksesta ilmeni, että positiivisen pedagogiikan keinoja hyödynnettiin monipuolisesti kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Varhaiskasvattajat huomioivat toiminnassaan lapsen yksilöllisyyden ja vahvuudet, kasvattajälähtöisen tilannetajun, ryhmäjäsenyyden sekä erilaiset positiivisen kasvatuksen materiaalit. Positiivista pedagogiikkaa kolmiportaisen tuen prosesseissa pidettiin tärkeänä, koska sillä koettiin olevan myönteisiä vaikutuksia positiiviseen kasvatukseen, lapsen kokemusympäristöön sekä hänen kokonaisvaltaiseen kasvuunsa.

Asiasanat: positiivinen pedagogiikka, kolmiportainen tuki, positiivinen psykologia, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen henkilöstö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA.....	7
2.1 Positiivisen pedagogiikan lähtökohtia.....	7
2.2 Positiivisen pedagogiikan sisältö.....	9
2.2.1 Positiivisen pedagogiikan kolme pääsisältöä	11
2.2.2 Hyvinvointitaidot.....	12
2.2.3 Myönteiset ja vaikeat tunteet.....	13
2.3 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa	14
2.4 Kasvattajan hyvinvointi	16
3 KOLMIPORTAINEN TUKI VARHAISKASVATUKSESSA.....	18
3.1 Yleinen tuki.....	20
3.2 Tehostettu tuki.....	21
3.3 Erityinen tuki.....	22
3.3.1 Pedagoginen arvio.....	23
3.3.2 Pedagoginen selvitys	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	25
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	25
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	25
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	26
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	27
4.5 Aineiston analyysi	28
4.6 Eettiset ratkaisut.....	31
5 TULOKSET.....	33

5.1 Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen lapsen kolmiportaisessa tuessa.....	33
5.2 Positiivisen pedagogiikan tärkeys kolmiportaisen tuen prosesseissa ..	38
6 POHDINTA.....	41
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	41
6.1.1 Varhaiskasvattajien tapoja hyödyntää positiivista pedagogiikkaa kolmiportaisessa tuessa.....	41
6.1.2 Varhaiskasvattajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan tärkeydestä kolmiportaisen tuen prosesseissa	44
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	46
LÄHTEET	50
LIITTEET.....	56

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. Se muodostuu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudesta, jonka keskiössä on pedagoginen toiminta. (Opetushallitus 2018, 7–8.) Pedagogiikka näkyy varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä ja sen toimintakulttuurissa, eli lapsen hoitamisessa, kasvattamisessa ja opettamisessa. Voidaan todeta, että pedagogiikka on laadukkaan varhaiskasvatuksen toiminnan arvoperusta. (Sandberg 2021, 18.)

Positiivinen pedagogiikka alkoi 2010-luvulla rantautua Suomeen ja sen myötä myös vähitellen suomalaisen varhaiskasvatuksen ympäristöihin. Leskisenojan (2019, 13) mukaan positiivinen pedagogiikka ei ole ”kepeää vaaleanpunaista höttöpedagogiikkaa”, vaan varteenotettava pedagoginen suuntaus, joka pohjautuu laajaan, kokemusperäiseen näyttöön. Positiivisen pedagogiikan keskiössä on lapsen hyvinvointi, osallisuus, vahvuudet ja myönteiset tunteet (Kumpulainen ym. 2014, 225). Sen tarkoituksena on ottaa kantaa päiväkotien sekä koulujen kasvatusympäristöjen toimintatapoihin (Avola & Pentikäinen 2019, 30).

Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen on tapahtunut vuodesta 2011 alkaen kolmiportaisen tuen keinoin. Tutkimustulokset todistavat, että varhaiskasvatuksessa lasten tuen tarpeiden määrä on kasvanut merkittävästi vuosien 1997–2016 aikana. Esimerkiksi vuonna 2016 tehostetun ja erityisen tuen piirissä oli yli 9000 lasta. (Pihlaja & Neitola 2017, 84.) Lapsella voi olla haasteita esimerkiksi sosioemotionaalisuudessa, kielenkehityksessä tai motorisissa taidoissa. Yleisesti voidaan todeta, että useat lapset tarvitsevat oppimiseensa tukea sekä erilaisia, yksilöllisesti suunniteltuja tuen menetelmiä. Olemmekin kiinnostuneita siitä, millä tavoin positiivisen pedagogiikan toimintaperiaatteita otetaan huomioon lapsen kolmiportaisen tuen prosesseissa, ja miten niiden avulla voidaan tukea lasta.

Koska positiivinen pedagogiikka on Suomessa tutkimusaiheena suhteellisen tuore ja varhaiskasvatuksen kontekstissa sitä on tutkittu vielä toistaiseksi vähän, tutkimusaiheemme on ajankohtainen. Positiivinen pedagogiikka on myös

viime vuosien aikana herättänyt laajasti keskustelua kasvatusalalla, mikä osaltaan vaikutti siihen, että koimme tutkimusaiheemme tärkeäksi. Lisäksi omakohtaiset kokemuksemme, jotka olivat keskenään ristiriidassa, varhaiskasvatuksen kentältä lisäsivät kiinnostustamme tutkimusaihettamme kohtaan. Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sen hyödyntämisestä lapsen kolmiportaisen tuen prosesseissa. Lisäksi tarkastelemme, minkä takia varhaiskasvatuksen henkilöstö pitää positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä tärkeänä lapsen kolmiportaisen tuen prosesseissa.

2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Positiivinen pedagogiikka (engl. *positive pedagogy*) perustuu positiiviseen psykologiaan ja sen näkemykseen siitä, että hyvinvointitaitoja ja vahvuuksia kehittämällä voidaan tukea yksilön hyvinvointia (Ranta 2020, 13). Positiivinen pedagogiikka on määritelty yhdeksi positiivisen psykologian kasvatussuuntaukseksi (Ranta, Uusiautti & Hyvärinen 2020, 1), joka on maailmanlaajuisesti levinnyt (Leskisenoja 2019, 13). Positiivisen psykologian interventioiden ansiosta positiivista pedagogiikkaa on pystytty tutkimaan ja kehittämään. Näissä interventioidissa on keskitytty ennen kaikkea tutkimaan lasten hyvinvointia, tyytyväisyyttä ja toivoa. (Ranta 2020, 15.)

2.1 Positiivisen pedagogiikan lähtökohtia

Positiivisella psykologialla on historiassa pitkät juuret. Tieteenalana se on kuitenkin suhteellisen uusi ja saanut alkunsa 2000-luvulla Yhdysvalloissa professori Martin Seligmanin toimesta (Leskisenoja 2019, 17). Psykologian teoria- ja näkemysuuntauksia yhdistettiin 1900-luvun lopulla virraksi, jonka keskiössä oli hyvän elämän tutkiminen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 21). Ensimmäiset määritelmät positiivisesta psykologiasta ovat psykologi William Jamesin kirjoitukset vuodelta 1902. Hänen mukaan positiivinen psykologia oli “terveellistä ajattelua” (Gable & Haidt 2005, 104.) Myöhemmin psykologi Gordon W. Allport kiinnostui ihmisen positiivisista ominaisuuksista (Gable & Haidt 2005, 104).

Psykologi Abraham Maslow oli kiinnostunut humanistisesta psykologiasta. Hänet tunnetaan ehkä parhaiten kehittämästään tarvehierarkiasta, jossa hän esittelee ihmisen kuusi perustarvetta (Crain 2011, 376.) Tarvehierarkian korkeimmaksi tasoksi Maslow määrittä itsensä toteuttamisen tarpeet (engl. *self-actualization needs*), jolla viitataan omien mahdollisuuksien, kykyjen ja taitojen toteuttamiseen. Tämä innosti Maslowia tutkimaan itseään toteuttavia ihmisiä. (Crain 2011, 376.) Hänen keskeisin havainto oli, että itseään toteuttavia ihmisiä motivoi ensisijaisesti heidän oma sisäinen kasvunsa, potentiaaliensa kehittäminen sekä

henkilökohtaiset elämäntehtävät. Itseään toteuttavat ihmiset katsovat asioita tuoreemmin, naiivimmin ja sellaisina kuin ne oikeasti ovat. (Crain 2011, 377.) Lisäksi Maslow huomasi tutkimuksessaan, että itseään toteuttavalla ihmisellä on avoin lähestymistapa: he ovat kuin lapsia, jotka pystyvät katsomaan mitä tahansa esinettä tai asiaa niin kuin näkisivät sen ensimmäistä kertaa. Ihminen, joka toteuttaa itseään, pystyy löytämään asioiden kauneuden ja kokemaan puhdasta iloa, mihin muut eivät välttämättä kykene. (Crain 2011, 377.)

Positiivinen psykologia syntyi 1950-luvulla, perustuen humanistiseen psykologiaan sekä Maslowin kehittämään teoriaan itsensä toteuttamisesta (Baker, Green & Falecki 2017, 3). Psykologi Martin Seligman kiinnostui positiivisesta psykologiasta. Yhdessä Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi ja heidän 15 muuta kollegaansa kirjoittivat vuonna 2000 ilmestyneessä *American Psychologist* -lehdessä keskeisistä teemoista, joiden mukaan he olivat alkaneet rakentamaan positiivisen psykologian määritelmää sekä sen tarkastelukulmaa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 21.) Vaikka positiivisen psykologian termin loi Abraham Maslow, positiivisen psykologian perustajaisina pidetään psykologeja Martin Seligmania ja Mihaly Csikszentmihalyia, sillä he veivät sen tieteelliselle kentälle (Baker, Green & Falecki 2017, 3). He kiinnostuivat hyvinvoinnin tieteellisestä tutkimuksesta, jossa halusivat tutkia ajattelun ja käyttäytymisen ilmiöitä erilaisissa ympäristöissä (Uusitalo-Malmivaara 2014, 19).

Positiivinen psykologia on laajentunut 2000-luvulla monihaaraiseksi tieteenalaksi, joka tutkii ihmisen ajattelua, käyttäytymisen ilmiöitä ja myönteisten tunteiden merkitystä (Uusitalo-Malmivaara 2014, 19–20). Näiden lisäksi se on kiinnostunut myös kokemuksista ja ominaisuuksista, jotka parantavat yksilön elämänlaatua sekä edistävät hänen hyvinvointiaan. Positiivisen psykologian tarkoituksena on tukea yksilön hyvinvointia kehittämällä hänen hyvinvointitaitojaan ja vahvuuksiaan. (Ranta 2020, 13; ks. Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.) Yksilön hyvinvoinnin lisäksi positiivinen psykologia tukee myös yhteisöjen, esimerkiksi koulujen tai palvelujen, hyvinvointia, vahvistamalla heidän sietokykyään ja sinnikkyyttään (Baker, Green & Falecki 2017, 4).

2.2 Positiivisen pedagogiikan sisältö

Positiiviselle pedagogiikalle ei ole vielä toistaiseksi muodostunut vakiintunutta määritelmää, koska sitä voidaan tarkastella ja määritellä erilaisista näkökulmista (Ranta 2020, 15). Hyödynnämme tutkimuksessamme Kumpulaisen ym. (2014, 227) määritelmää, joiden mukaan positiivisessa pedagogiikassa halutaan keskittyä lapseen ja hänen oppimiseensa positiivisen lähestymistavan kautta. Positiivisesta näkökulmasta huolimatta ongelmatilanteita ei tule poissulkea eikä kasvattaja saa kääntää katsettaan niistä tilanteista pois, vaan hänen tulee asennoitua ongelmanratkaisutilanteisiin myönteisesti (Ranta 2020, 16).

Positiivisen pedagogiikan mukaan eri toimintaympäristöt ja vuorovaikutus lapsen kanssa muodostavat lapselle käsityksen oppimisesta ja hyvinvoinnista (Kumpulainen ym. 2014, 228). Käsittäessään hyvinvoinnin ja oppimisen merkityksen, lapsen on mahdollista ilmaista eri tunteita ja käsittää kokemusten merkityksiä. Lisäksi niiden kautta lapsi saa myös mahdollisuuden oppia sosiaalisista suhteista sekä niissä toimimisesta (Kumpulainen 2014, 227). Tämän seurauksena lasta, hänen oppimistaan ja hyvinvointiaan tulisi tarkastella aina niiden ympäristöiden kautta, joissa hän on toiminut. (Kumpulainen ym. 2014, 228; ks. myös Hujala ym. 1998.)

Positiivisen pedagogiikan perusajatus muodostuu viidestä eri taustaoleuksesta. Havainnollistamme perusajatuksia kuvion 1 avulla, jossa olemme mukailleet Kumpulaisen ym. (2014, 228–230) teoriaa.



KUVIO 1. Positiivisen pedagogiikan viisi perusajatusta

Ensimmäisessä perusajatuksessa korostetaan *yhteisöllisyyttä ja myönteistä toimintakulttuuria sosiaalisten suhteiden vahvistajina, sekä oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjinä* (Kumpulainen ym. 2014, 228). Ryhmän välinen yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen lisääntyvät, kun ryhmän luottamus on rakennettu positiivisten ihmissuhteiden ja ilmapiirin kautta. Myönteiset kokemukset vaikuttavat myös motivaatioon ja osallisuuteen. (Ranta 2020, 16.) Toinen taustaoletus on, että kasvatus- ja opetustyön tavoitteena on *lapsen toimijuuden ja osallisuuden tukeminen*. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on ymmärtää lasta ja hänen elämäänsä, minkä takia häntä tulee tarkastella eri toimintaympäristöissä omaan elämäänsä vaikuttavana subjektina. (Kumpulainen ym. 2014, 229.) Kolmanneksi halutaan keskittyä *myönteisiin tunteisiin sekä niiden valjastamiseen oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi*. Oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjinä toimii parhaiten koke-

musten ja mielentilojen havaitseminen, tallettaminen ja jakaminen. (Kumpulainen ym. 2014, 229.) Tällä halutaan vaikuttaa siihen, että yksilö pystyisi vaikuttamaan itse omiin tunnetiloihinsa (Ranta 2020, 16).

Vahvuuksien havaitseminen ja niiden hyödyntämisen tärkeys lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta on neljännen taustaoletuksen perusajatus. Vahvuuksia on havaittavissa erilaisissa tilanteissa, esimerkiksi lapsen taipumuksissa toimia ongelmatilanteen ratkaisemiseksi tai tavoitteisiin pyrkiessään. (Kumpulainen ym. 2014, 230.) Yksilöllisistä eroista johtuen jokaisen lapsen vahvuudet voivat poiketa toisistaan tilanteista riippuen. Vahvuudet voivat ilmetä monin tavoin kuten esimerkiksi luonteenvahvuuksina. Luonteenvahvuudet ovat ominaisuuksia, jotka on mahdollista huomata yksilön ajatusmaailmasta, toiminnasta tai tunteista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 32).

Positiivisen pedagogiikan perusajatuksista viimeinen taustaoletus painottaa *kasvatuskumppanuutta* ja sen rakentumista luotettavassa ja toisia kunnioittavassa vuorovaikutuksessa. Kasvatuskumppanuus rakentuu lapsen vanhempien tai huoltajien sekä kodin ulkopuolisten kasvattajien välisestä yhteistyöstä, jossa keskiössä on lapsen hyvinvointi ja sen kokonaisvaltainen edistäminen. (Kumpulainen ym. 2014, 230.) Jokapäiväisessä arjessa syntyvät kohtaamiset sekä kanssakäymiset auttavat luomaan yhteistyökumppaneiden välille hyvää ilmapiiiriä (Wenström 2020, 102), joka on positiivinen tekijä hyvän ja luottamuksellisen kumppanuuden syntyyn. Empaattinen, avoin ja ymmärtäväinen vuorovaikutus molemmiin puolin on olennaista kasvatuskumppanuudessa. Arjessa kohtaamiset kasvotusten auttavat havaitsemaan ja samaistumaan toisen tunteisiin ja empatian välittämiseen (Wenström 2020, 106).

2.2.1 Positiivisen pedagogiikan kolme pääsisältöä

Positiivinen pedagogiikka muodostuu kolmesta pääsisällöstä, joita ovat hyvinvointi, ympäristö ja oppiminen. Pääsisällöt eivät ole vain erillisiä tekijöitä, mistä positiivinen pedagogiikka muodostuu, vaan ne ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. (Avola & Pentikäinen 2020, 30; ks. Avola 2017.) *Hyvinvointiin* keskittyvä sisältö pitää sisällään muun muassa yksilön voimavarat, vahvuudet

ja tunnetaidot. Sen piirissä keskitytään etsimään keinoja, joiden kautta yksilön hyvinvointia voidaan kohentaa. (Avola & Pentikäinen 2019, 30–31.)

Ympäristön, oli sitten kyseessä vuorovaikutus, vertaissuhteet tai kasvatuskumppanuus, ulottuvuuden huomio kohdentuu siihen, millaiseen ilmapiiriin, asenteisiin, tavoitteisiin ja vuorovaikutukseen kukoistavan kasvatuksen tulisi pyrkiä. *Oppimisen* sisällöt puolestaan koostuvat esimerkiksi tuen tarvitsemisesta, oppimiskäsityksestä ja ajattelutaidoista. (Avola & Pentikäinen 2019, 30–31.) Oppimisen ulottuvuuden kautta pyritään kiinnittämään huomiota yksilöihin, tietoon, oppimiseen ja sen seurantaan (Avola & Pentikäinen 2019, 30). Kaikki kolme pääsisällön ulottuvuutta luovat yhdessä raamit, joiden kautta kukoistavaa kasvatusta tulisi katsoa. Kukoistavan kasvatuksen keskiössä on kuitenkin hyvinvointi, joka luo opetuskentälle pohjan ja perustan (Avola & Pentikäinen 2019, 31).

Avolan & Pentikäisen (2020, 30) mukaan positiivinen pedagogiikka ei painota vain hyvinvointia ja sen vahvistamista, vaan myös hyviä oppimistuloksia, sillä niiden on todettu olevan yhteydessä toisiinsa. Myös Leskisenojan (2019, 29) mukaan, kun panostetaan laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, lapsi hyötyy siitä pitkälle tulevaisuuteen. Tätä kautta positiivinen kasvatus nivoutuu yhteen elinikäisen oppimisen kanssa (Leskisenoja 2019, 24).

2.2.2 Hyvinvointitaidot

Positiivisen psykologian perimmäinen tavoite on löytää sellaisia ympäristöjä, jotka olosuhteidensa puolesta edistävät ihmisen myönteistä kehitystä ja kasvua (Ojanen 2014, 11). Positiivisessa psykologiassa ei tähdätä positiivisen ja negatiivisen erotteluun, vaan ensisijainen tarkoitus on tunnistaa piirteitä, joiden kautta voidaan vahvistaa yksilön hyvinvointia ja elämäntyytyväisyyttä (Ranta 2020, 17).

Martin Seligmanin mukaan hyvinvointia voidaan opettaa koulussa samalla tavoin kuin esimerkiksi matematiikkaa tai äidinkieltä. Hän loi käsitteen positiiviselle pedagogiikalle synonyymien, positiivinen kasvatus (engl. *positive education*) (Leskisenoja 2017, 43.) Positiivisessa kasvatuksessa opitaan perinteisten tietojen ja taitojen lisäksi myös hyvinvointitaitoja ja hyvän luonteen edistämistä

(Leskisenoja 2017, 43). Kun opetuksessa kiinnitetään huomiota lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, he oppivat vähitellen huolehtimaan omasta hyvinvoinnistaan. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden hyvinvointi lisää heidän kykyään kohdata vastoinkäymisiä ja ongelmia, kehittää luovaa ajattelua sekä olemaan tyytyväisempiä elämäänsä. (Ranta 2020, 14; ks. Seligman ym. 2009, 293–294.)

Kokonaisvaltainen hyvinvointi on osa positiivisen kasvatuksen kaksoiskierrettä, jossa kaksi säiettä limittyy toisiinsa (Ranta 2020, 14). Hyvällä luonteella tarkoitetaan myönteisten luonteenpiirteiden rypästä, joka tulee esiin esimerkiksi yksilön tunteissa, ajatuksissa tai toiminnassa. (Leskisenoja 2017, 44.) Yksilö pystyy rakentamaan elämästään tasapainoisempaa ja onnellisempaa, kun hänen positiivisia luonteenpiirteitään tuetaan (Ranta 2020, 14). Hyvinvointitaidoilla tarkoitetaan taitoja, joiden avulla yksilö pystyy muodostamaan myönteisiä tunnekokemuksia, vahvistamaan ihmissuhteitaan ja omaa sinnikkyyttään, sekä hyödyntämään vahvuuksiaan. Nämä vaikuttavat siihen, että yksilö pystyy elämään hyvinvoivaa ja terveellistä elämää. (Leskisenoja 2017, 44.) Koska hyvinvointi tukee tehokkaampaa oppimista ja oppiminen puolestaan lisää hyvinvointia, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen tulee olla vastavuoroisessa suhteessa. Tällöin positiivisen kasvatuksen kaksoiskierteen merkitys pääsee korostumaan. (Ranta 2020, 14.)

2.2.3 Myönteiset ja vaikeat tunteet

Positiivisessa psykologiassa otetaan huomioon erilaiset tunteet, niin myönteiset kuin vaikeatkin (Trogen 2020, 97). Myönteisillä tunteilla viitataan positiivisiin tunteisiin, esimerkiksi onnellisuuteen ja innostukseen. Vaikeilla tunteilla puolestaan tarkoitetaan negatiivisia tunteita, esimerkiksi pelkoa, surua tai vihaa. Vaikka myönteisten ja vaikeiden tunteiden on tutkittu korreloivan keskenään, niitä olisi tärkeää tarkastella erikseen, jotta yksilön kokemasta tunteiden kirjosta voidaan saada mahdollisimman tarkka kuva. (Martela 2014, 35.)

Myönteisillä tunteilla on vaikutusta mielen hyvinvoinnin kohentamiseen, vastoinkäymisistä selviytymiseen ja ongelmatilanteiden ratkaisuun. Psykologi

Alice Isen on tutkinut, että myönteisten tunteiden ansiosta sisäinen motivaatio, kognitiiviset kyvyt ja erilaiset ajattelutavat kehittyvät. (Trogen 2020, 99.) Tunteet ovat osa jokaisen ihmisyyttä ja yksilön hyvinvointia. Myönteiset tunteet vaikuttavat yksilön hyvinvointiin lyhyt- sekä pitkäaikaisesti. Lisäksi ne auttavat yksilön toipumiskyvyn rakentumista, mikä vaikuttaa siihen, että tulevaisuudessa ongelmanratkaisutilanteissa yksilö pystyy olemaan joustavampi ja selviytymään haastavistakin tilanteista. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 46.) Kasvattajan tulee kuitenkin olla tietoinen lapsen kasvukaaren kulusta ohjatesaan sen emotionaalista edistystä, sillä tunteiden esiin tuominen vaatii harjoittelua. Lasten kanssa toimiessa nousevat tunteet esille arjessa toimiessa päivittäin. (Alijoki & Pihlaja 2020, 274.)

Molemmat tunteet, sekä myönteiset että vaikeat, ovat merkityksellisiä positiivisessa pedagogiikassa, vaikka usein puhutaan ainoastaan myönteisten tunteiden vaikutuksista. Kuitenkin on tärkeä muistaa, että vaikeat tunteet ovat yhtä tärkeitä ja mahdollisesti jopa käytännöllisempiä tietyissä tilanteissa. (Leskisenoja 2019, 22.) Vaikeat tunteet, kuten pelko ja ahdistus, auttavat meitä esimerkiksi pysymään varuillaan uhkaavissa ja pelottavissa tilanteissa. Ne voivat olla myös kannustimia, joiden kautta pyrimme pääsemään positiiviseen lopputulokseen. (Leskisenoja 2019, 22.) On tutkittu, että sopiva määrä vaikeita tunteita voi auttaa meitä saavuttamaan parempia tuloksia ihmissuhteissa, työelämässä ja ylipäättään elämässä. On tärkeä tiedostaa, että myönteisten tunteiden määrän tulisi olla suurempi kuin vaikeiden, ja näiden tunteiden välille tulisi löytää tasapaino. (Leskisenoja 2019, 22–23.)

2.3 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on entistä enemmän alettu kohdistamaan huomiota lasten osaamiseen ja vahvuuksiin. Niitä pyritään havaitsemaan, korostamaan sekä valjastamaan yksilöiden käyttöön. (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 68.) Varhaiskasvattajan pedagoginen osaaminen on yhteydessä siihen, millä tavoin hän ottaa varhaiskasvatussuunnitelmassa ja opetuksessa huomioon

lapsen vahvuudet, mielenkiinnon kohteet, osaamisen ja yksilölliset tarpeet (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 68–69). Positiivisen pedagogiikan yleistymiseen, sen tietoisuuden määrän lisääntymiseen ja omaksumiseen ovat vaikuttaneet esimerkiksi Varhaiskasvatuslaki sekä valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Ne pitävät sisällään monia positiivisen pedagogiikan aiheita (Leskisenoja 2019, 39.), ajatuksia ja toimintaohjeistuksia.

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, kehitystä ja kasvua. Lasta on tärkeä tukea oppimisen edellytyksissä, mahdollistamalla hänelle myönteisiä oppimiskokemuksia ja huolehtia turvallisesta varhaiskasvatusympäristöstä sekä lasta kunnioittavista toimintatavoista. Lisäksi lapselle tulee tarjota mahdollisuus yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ja sen kautta oman osallisuuden takaamiseen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Nämä tavoitteet ovat myös positiivisen pedagogiikan näkökulman kannalta merkityksellisiä. (Leskisenoja 2019, 39.)

Varhaiskasvatuksessa positiivinen pedagogiikka näkyy arjen toiminnoissa ja tilanteissa monella tavalla. Itsetunnon lujittaminen, positiivisuuteen tukeutuminen, luotettavan ja lämpimän vuorovaikutuksen luominen sekä yksilön vahvuudet ovat positiiviseen pedagogiikkaan tukeutuvan kasvatuksen keskiössä (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 69). Kun lapsen hyvinvointia edistetään positiivisen pedagogiikan keinoin, lapsi kohdataan hyväksyvästi ja arvostavasti, häneen uskotaan ja hänen toimiessaan keskitytään hyviin, myönteisiin asioihin. On tärkeää uskoa lapsen omiin mahdollisuuksiin, luoda välittäviä kohtaamisia sekä ennen kaikkea tarjota laadukasta pedagogista toimintaa. (Leskisenoja 2019, 43.)

Positiivista pedagogiikkaa on tuotu varhaiskasvatuksen arkeen mukaan vahvuusperustaisella kasvatusajattelulla. Vahvuusperustaisella kasvatusajattelulla halutaan korostaa jokaisen lapsen vahvuuksia (Heiskanen ym. 2019, 5). Lasten vahvuudet ja osaamisalueet huomioidaan pedagogisen toiminnan suunnittelussa, jolloin lapsi pystyy toimimaan oman osaamisalueensa sekä vahvuuk-

siensa mukaisesti (Ranta 2020, 25). Lotta Uusitalo-Malmivaara ja Kaisa Vuorinen ovat kehittäneet Huomaa hyvä! -tuotesarjan, joka on varhaiskasvatuksessa ehkä tunnetuin positiiviseen pedagogiikkaan keskittyvä opetusmateriaali. Ensimmäinen Huomaa hyvä! -materiaali ilmestyi vuonna 2016. Materiaalien tarkoituksena on lasten kanssa saada käsitys siitä, mitä luontevahvuuksilla tarkoitetaan, mitä ne ovat sekä miten niitä käytetään ja vahvistetaan. Varhaiskasvattaja saa materiaalien mukana vinkkejä, miten vahvuusharjoituksia ja -opetusta kannattaisi toteuttaa ja millä tavoin sitä pystyy integroimaan muuhun toimintaan. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen materiaaleihin kuuluu osaksi myös Vahvuusvaris, jonka kanssa pystytään toteuttamaan vahvuusbongailua.

2.4 Kasvattajan hyvinvointi

Positiivisen pedagogiikan mukaan kasvattajan ei ole mahdollista toimia itse vain opettajana, ohjaavana äänenä ja toimintamallina, vaan hänen tulee myös itse elää positiivista pedagogiikkaa (Leskisenoja 2019, 15). Kasvattajan on hyvä muistaa, että kasvatusalalla toimiessa myös omasta hyvinvoinnistaan (engl. *wellbeing*) huolehtiminen, niin fyysisesti kuin psyykkisesti, on erityisen tärkeää. Trogen (2020, 23) on jakanut hyvinvointiin ja kukoistukseen johtavat tekijät kolmeen osaan, joita ovat emotionaalinen hyvinvointi, sosiaalinen hyvinvointi ja psykologinen hyvinvointi. Kasvattajan hyvinvointi heijastuu siihen, millä tavoin hän toimii, ajattelee ja puhuu. Esimerkkien kautta opetetaan ja lujitetaan muille kuvaa hyvinvointitaidoista (Avola & Pentikäinen 2020, 33). Varhaiskasvatuksen henkilöstön hyvinvointia lisäävä tekijä on tiimityöskentely, joka on olennainen myös korkeatasoisen pedagogisen kasvatustyön osalta. (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 29.)

Kasvatusarjessa toimiessa positiivisen pedagogiikan voi huomata etenkin kasvattajan hyvinvoinnista ja osallisuudesta, missä korostuu positiivisuuteen keskittyminen ja sen huomioiminen (Avola & Pentikäinen 2019, 33). Kasvatustyöhön vaikuttaa monet tekijät, kuten arvot sekä kokonaisvaltainen käsitys oppimisesta, kasvusta ja lapsesta itsestään (Salminen 2017, 167–168). Tärkeimpänä

ja entistä enemmän puhututtavampana on kuitenkin kasvattajan oma hyvinvointi. Hyvinvointi ja sen harjoittaminen ei kuitenkaan ole koskaan täysin saavutettavissa oleva tila, sillä se on sekä lapsille että aikuisille koko elämän mittainen projekti (Avola & Pentikäinen 2020, 86). Tämän projektin varrella törmäämme niin onnistumisiin kuin myös haasteisiin, eikä tie ole aina tasainen. Siksi on tärkeä muistaa, ettei vaadi itseltään liikoja, vaan on armollinen sekä itselleen että toisille.

Ennen positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen ryhtymistä kasvattajan olisi hyvä toteuttaa itseohdiskelua, esimerkiksi miettien, miten itse voi ja onko riittävän hyvinvoiva. Hyvinvoiva, vakaa ja läsnä oleva aikuinen on positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen ja hyvinvointitaitojen opettamisen edellytys, ellei jopa yksi tärkeimmistä tekijöistä (Avola & Pentikäinen 2020, 85). Leskisenoja (2019, 24) onkin kiteyttänyt kasvattajan hyvinvoinnin merkityksen näin: ”Jotta lapset voivat kukoistaa, pitää aikuisten huolehtia omasta työhyvinvoinnistaan ja kukoistaa ensin”.

Tässä tutkimuksessa keskitymme tarkastelemaan positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen mahdollisuutta kolmiportaisessa tuessa. Lisäksi tarkastelemme, millä tavoin positiivinen pedagogiikka on nähtävissä lapsen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa.

3 KOLMIPORTAINEN TUKI VARHAISKASVATUKSESSA

Useat lapset ja oppijat tarvitsevat oppimisensa tueksi erilaista, suunniteltua tukea. Jokaisella heistä on oikeus yksilölliseen tukeen, joka on pitkäjänteisesti suunniteltua, vaikuttavaa sekä tarpeen vaatiessa muunneltavissa olevaa. (OAJ 2020.) Varhaiskasvatuksen toimintaan kuuluu lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018), jota toteutetaan tänä päivänä kolmiportaisen tuen keinoin (Vitka 2021). Tässä luvussa määrittelemme tutkimuksemme kannalta keskeisen käsitteen, kolmiportaisen tuen. Lisäksi tarkastelemme lapsen tukemisprosessin lähtökohtia sekä millaisia yhtymäkohtia kolmiportaisella tuella on positiiviseen pedagogiikkaan.

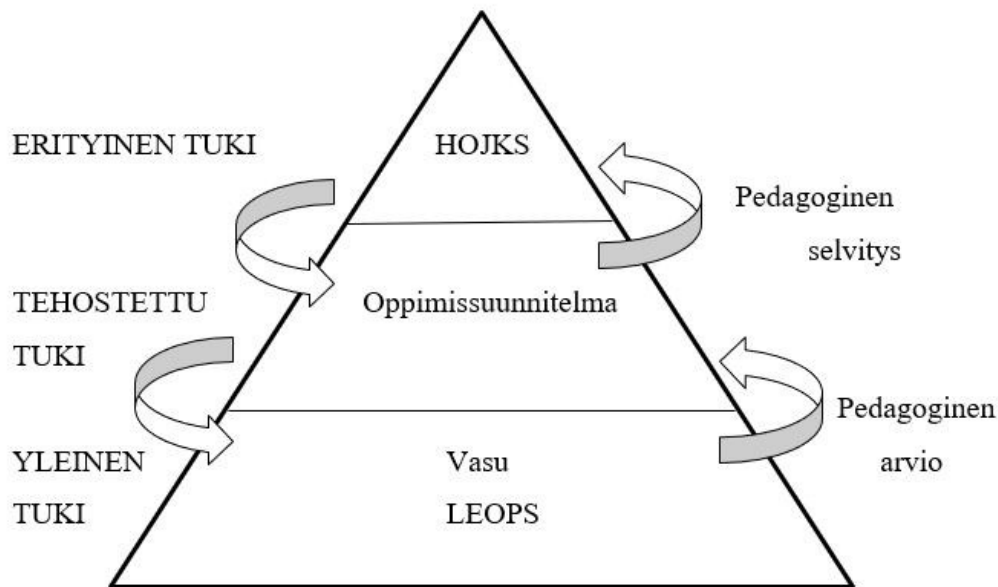
Yksi varhaiskasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä on tunnistaa lapsen yksilöllisiä tuen tarpeita sekä järjestää hänelle tarkoituksenmukaista tukea. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.) Huolellisella tuen tarpeiden selvittämisellä pystytään paremmin mahdollistamaan lapselle hänen tarpeisiinsa sopivat pedagogiset tukitoimet (Heiskanen 2018, 96). Oikein kohdennetulla tuella on myönteisiä vaikutuksia lapsen hyvinvointiin, kehitykseen ja oppimiseen. Mitä nopeammin tuen antaminen päästään aloittamaan tuen tarpeiden ilmennyttyä, sitä paremmin pystytään ehkäisemään erilaisten ongelmien syntymistä, niiden kasvamista ja monimuotoistumista. (Opetushallitus 2018, 54.)

Lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet ovat tuen järjestämisen lähtökohtana. Tuen järjestämiseen vaikuttavat myös yhteisöllisyyden ja oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut, kuten esimerkiksi esteettömyys. (Opetushallitus 2014, 44.) Oppimisessa ja erilaisissa toiminnoissa on tärkeää mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksia. Kannustaminen ja pystyvyyden tunne vahvistavat myönteisesti lapsen minäkäsitystä. (Opetushallitus 2018, 54.)

Varhaiskasvattajilta edellytetään kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen jatkuvaa havainnointia, dokumentointia ja arviointia (Opetushallitus

2018, 54). Heiskasen (2018, 99) mukaan tuen arvioinnissa tulisi havainnoida niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen haasteiden ilmenemiseen. Esimerkiksi ympäristössä voi olla useita eri tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen toimintaan, osallisuuteen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena on saada konkreettisella ja monipuolisella tavalla tietoa, esimerkiksi lapsen elämästä, kehityksestä, oppimisesta ja lapsiryhmän toiminnasta. Lapsen kehitystä ja oppimista pystytään tarkastelemaan yksittäisten dokumenttien, esimerkiksi piirrosten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön havaintojen, avulla. (Opetushallitus 2018, 37.) Tuen systemaattisen suunnittelun avulla pystytään arvioimaan tuen toteutumista ja sen vaikuttavuutta. Systemaattisella tuen suunnittelulla tarkoitetaan, että lapsen tuen tarpeet on tunnistettu huolellisesti ja ne ovat toimineet tuen suunnittelun perustana. (Heiskanen 2018, 96.) Tuen tarpeiden säännöllinen arvioiminen ja kartoitus on tärkeää, koska ne mahdollistavat sen, että lapselle osataan antaa yhtenäistä ja hänen tarpeidensa mukaista tukea (Pihlaja & Viitala 2018, 31).

Lapsen kasvua ja oppimista tuetaan kolmiportaisen tuen keinoin. Se koostuu nimensä mukaisesti kolmesta eri tuen tasosta: yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. (Vitka 2021.) Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on, että kaikki oppilaat pystyisivät yhdessä opiskelemaan samoissa ryhmissä, vaikka he tarvitsisivat eri tavoin tukea (Vitka 2021; ks. Oja 2012, 46). Lapsen tulee saada kolmiportaista tukea niin kauan kuin se koetaan hänen kohdallaan tarpeelliseksi (Pihlaja & Viitala 2018, 31). Havainnollistamme kolmiportaista tukea Sandbergin (2021, 38) laatimalla kuviolla.



KUVIO 2. Kasvun ja tukemisen tukijärjestelmä

Lapsi pystyy olemaan vain yhdellä tuen portaalla kerrallaan, ja porras määräytyy hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaan (Vitka 2021; ks. Oja 2012, 46). Tuen portailla pystytään liikkumaan molempiin suuntiin ja tuen tarve voi muuttua, esimerkiksi vähäisestä tuesta vahvempaan tai yhden tukimuodon sijaan lapselle suunnitellaan useampi tukimuoto (Vitka 2021; ks. Oja 2012, 48). Vaikka lapsi siirtyisikin vahvempaan tukeen, hänen kanssaan käytetään siitä huolimatta myös alempien portaiden tukimuotoja (OAJ 2020). Kolmiportaisen tuen vahvuus on se, että siinä kiinnitetään huomiota jokaiseen lapseen yksilöllisesti (Vitka 2021).

3.1 Yleinen tuki

Kolmiportaisen tuen ensimmäinen taso on yleinen tuki. Sandbergin (2021, 32) mukaan yleinen tuki on laadukasta pedagogiikkaa, mihin jokaisella lapsella on oikeus, tuen tasosta riippumatta. Sen tarkoituksena on tukea lapsen kasvua, oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä ennaltaehkäistä, esimerkiksi oppimisvaikeuksien syntymistä. Tukemista tehdään yhteistyössä lasten vanhem-

pien sekä muun varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. (Vitka 2021.) Lasten tukitoimet perustuvat vahvuusperustaiseen ratkaisukeskeiseen tukeen (Sandberg 2021, 32).

Varhaiskasvatuksessa toteutetaan tavoitteellisesti lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Sen takaamiseksi jokaiselle lapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma, jossa lapsen etu ja tarpeet ovat ensisijaisia. (Opetushallitus 2018, 9.) Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan muun muassa lapsen vahvuudet, osaaminen, kiinnostuksen kohteet ja yksilölliset tarpeet. Lisäksi suunnitelmaan kirjataan lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteuttaminen. (Opetushallitus 2018, 10.) Yleisen tuen tukitoimet suunnitellaan yhdessä varhaiskasvatuksen opettajien ja muun henkilöstön kanssa tehtävänä yhteistyönä (Sandberg 2021, 32). Välillä on hyvä konsultoida myös varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, sillä yleisen tuen lapset ovat yhtä lailla oikeutettuja saamaan hänen antamaa opetusta ja tukea. Jos opettaja havaitsee lapsella lieviäkin haasteita, esimerkiksi käytöksessä tai oppimisessa, tukea tulee tehostaa välittömästi. Jos lapsen haasteet liittyvät oppimisen vaikeuksiin, sosiaalisiin taitoihin tai opiskelutaitoihin, hänellä on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta. (Vitka 2021.)

3.2 Tehostettu tuki

Jos yleisen tuen tukitoimet eivät ole lapselle riittäviä, hän siirtyy tehostettuun tukeen. Tehostettu tuki on säännöllistä ja tarkasti suunniteltua tukea, jossa painotetaan ennalta ehkäiseviä tukimenetelmiä, jotta lapsen kokemat oppimis- tai sopeutumisvaikeudet eivät laajentuisi ja kasaantuisi. (Vitka 2021.) Lapselle voidaan antaa tehostettua tukea koko toimintakauden ajan tai jonkin tietyn aikaa (Sandberg 2021, 34).

Yleisestä tuesta siirtyminen tehostettuun tukeen edellyttää pedagogisen arvioinnin, koska siihen perustuu lapsen saama tehostettu tuki (Alijoki & Pihlaja 2020, 272). Kun lapsi siirtyy yleisestä tuesta tehostettuun tukeen, hänelle kuuluu lakisääteisesti tehdä tehostetun tuen oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelmaan kirjataan esimerkiksi oppimisympäristöihin liittyviä ratkaisuja, työskentely- ja

kommunikointitapoja, pedagogisia ratkaisuja ja menetelmiä, joiden avulla halutaan tukea lapsen kasvua ja oppimista. (Sandberg 2021, 33–34.) Suunnitelmaan tulee kirjata myös lapsen edellytykset saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet, sekä pedagogiset menetelmät, joiden avulla tavoitteet pyritään saavuttamaan (Sandberg 2021, 34).

Tehostetussa tuessa voidaan hyödyntää samanaikaisesti useampia tukimuotoja, koska annettava tuki on laajempaa. Tukimuotoina voidaan hyödyntää ryhmä- tai yksilöopetusta, oppilashuollon palveluita, osa-aikaista erityisopetusta sekä avustaja- tai muita tukipalveluita. (Vitka 2021.) Lisäksi on tärkeää tukea lapsen oppimis- ja työskentelytaitojen kehittymistä, esimerkiksi apuvälineiden avulla (Vitka 2021).

3.3 Erityinen tuki

Kolmiportaisen tukijärjestelmän korkein porras on erityinen tuki, joka on samalla tukimuodoista kaikin vahvin. Erityistä tukea annetaan lapselle, jonka kehityksessä on oppimiseen liittyviä riskitekijöitä (Alijoki & Pihlaja 2020, 269). Hänellä voi esimerkiksi olla jokin vamma tai vakava sairaus, joka vaikuttaa siihen, että hänellä on haasteita tai ei pysty riittävästi saavuttamaan kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteita (Opetushallitus 2014, 48). Erityisiä haasteita voi olla eri kehityksen osa-alueilla, esimerkiksi tarkkaavaisuuden, kielen ja kommunikaation, kognitiivisella tai motorisella alueella, oppimisessa tai tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen alueella (Alijoki & Pihlaja 2020, 271).

Erityisen tuen tehtäviin kuuluu antaa lapselle kasvun ja oppimisen tukea, joka on kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista, sekä edistää hänen oppimisedellytyksiään. Lapsen itsetunnon ja oppimismotivaation vahvistaminen kuuluu osaksi erityistä tukea, koska myös erityistä tukea saavalla lapsella on oikeus kokea onnistumisen ja oppimisen iloa. (Opetushallitus 2014, 48.) Kun erityistä tukea kaipaavan lapsen kohdalla tuen saamista aletaan täsmentää, tulisi tämä

tehdä lapsen osalta riittävän kattavasti ja yksilöllisesti. Näin lasta ja hänen kaipaamaansa tukea ei sijoiteta valmiiseen kategoriaan standardisoiden oppimis- ja kasvukehitys. (Alijoki & Pihlaja 2020, 270.)

Jotta lapsi voidaan siirtää erityisen tuen piiriin, tulee olla hallintopäätös sen edellyttämiseksi. Ennen kuin päätös erityisestä tuesta voidaan tehdä, varhaiskasvatuksen tulee kuulla lasta ja hänen huoltajaansa. (Sandberg 2021, 36.) Kun tehdään erityisen tuen päätöstä, varhaiskasvatuksen opettajan tulisi ottaa siinä kantaa, esimerkiksi mikä on lapsen pääsääntöinen opetusryhmä tai tarvitseeko hän tulkittamis-, avustaja- tai muita tukipalveluita (Sandberg 2021, 36). Vaikka lapsi kuuluisikin erityisen tuen piiriin, olisi tärkeää pyrkiä integroimaan hänet omien vahvuksiensa mukaisesti yleiseen opetukseen. Tärkeintä on ottaa huomioon annettava tuki, ohjaus, opetus, yksilöllisyys ja lapsen etu. (Vitka 2021.)

3.3.1 Pedagoginen arvio

Pedagogisella arviolla kartoitetaan, tarvitseeko yleiseen tukeen kuuluva lapsi vahvempaa ja tehostetumpaa tukea. Pedagogisessa arviossa tehdään moninäkö-kulmainen kokonaistilanne lapsen kasvusta ja oppimisesta. (Sandberg 2021, 33.) Jotta tällainen arvio voidaan tehdä, siihen tarvitaan lapsen, hänen huoltajiensa sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemykset lapsen senhetkisestä tilanteesta (Vitka 2021). Pedagogisessa arviossa voidaan hyödyntää myös moniammatillista yhteistyötä, esimerkiksi terveydenhoitajan, psykologin tai lapsen toiminta- tai puheterapeutin näkemyksiä (Sandberg 2021, 33).

Lapsen oppiminen ja kehitys ovat pedagogisen arvion pohja (Pihlaja & Viitala 2018, 32). Pedagogisessa arviossa käsitellään lapsen kiinnostuksen kohteita, vahvuuksia, oppimisvalmiuksia sekä tuen tarpeita. Pedagogisessa arviossa pohditaan myös sitä, millä tavoin oppimisympäristöjä tulisi järjestellä sekä mitkä pedagogiset tukitoimet olisivat lapsen eduksi, jotta hänen tuen tarpeensa saataisiin täytettyä. (Sandberg 2021 33.) Lisäksi arviossa pohditaan tehostetun tuen tarvetta (Opetushallitus 2014, 46). Mikäli lapselle harkitaan oppilashuoltoa tai muita tukijärjestelyitä, tulee nekin kirjata osaksi pedagogista arviota (Pihlaja & Viitala 2018, 32).

3.3.2 Pedagoginen selvitys

Jos tehostettu tuki ja sen pedagogiset menetelmät eivät ole riittäviä lapselle tai hän ei saavuta kasvun ja oppimisen tavoitteita, varhaiskasvatuksen järjestäjän päättämä toimielin, työntekijä tai viranhaltija voi tehdä hänelle kirjallisen pedagogisen selvityksen (Pihlaja & Viitala 2018, 32). Pedagogista selvitystä varten tarvitaan monialaisessa yhteistyössä tehty kirjallinen selvitys lapsen oppimisen etenemisestä sekä hänen kokonaistilanteestaan ja saamastaan tehostetusta tuesta. (Opetushallitus 2014, 49.) Pedagogisen selvityksen laatii lapsen varhaiskasvatuksesta vastaava opettaja, oppilashuollon ammattihenkilöt, lapsi sekä hänen vanhempansa. (Sandberg 2021, 35.) Myös muut mahdolliset lausunnot, esimerkiksi psykologinen tai lääketieteellinen lausunto, tulee tarvittaessa hankkia, kun valmistellaan erityisen tuen päätöstä. Huoltajan luvalla voidaan hyödyntää myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa, kuntoutussuunnitelmaa tai muita suunnitelmia, jotka tukevat lapsen esiopetuksen toteuttamista. (Opetushallitus 2014, 49.)

Pedagogiseen selvitykseen tulee kuvata lapsen kokonaistilanne varhaiskasvatuksen henkilöstön, huoltajan ja lapsen näkökulmasta (Opetushallitus 2014, 49). Kokonaistilanteessa tulee huomioida hänen oppimisvalmiudet, kasvu ja oppiminen sekä sen eteneminen. Selvitykseen kirjataan myös lapsen aikaisemmat tehostetun tuen muodot ja järjestelyt, sekä arvio siitä, millaisia vaikutuksia tehostetulla tuella on ollut vaikutusta hänen kasvuun ja oppimiseen. (Sandberg 2021, 35.) Näiden lisäksi pedagogisessa selvityksessä tulee olla arvio erityisen tuen tarpeesta sekä minkälaisilla tukijärjestelyillä lasta voidaan tukea (Opetushallitus 2014, 49).

Erityisestä tuesta tehdään hallinnollinen päätös, jonka jälkeen lapselle suunnitellaan lakisääteisesti henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, eli HOJKS. Se laaditaan yhdessä lapsen ja hänen huoltajansa kanssa. (Sandberg 2021, 36.) HOJKSiin kirjataan tavoitteet, joilla halutaan edistää lapsen kasvua, hyvinvointia ja oppimista (Sandberg 2021, 36), pedagogiset ratkaisut, tuen antamisessa käytettävät yhteistyöpalvelut. Näiden lisäksi tulee kirjata myös lapsen tuen seuranta sekä sen arviointi. (Pihlaja & Viitala 2018, 33.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta. Lisäksi halusimme selvittää, millä tavoin he hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa lapsen kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa.

1. Millä tavoin varhaiskasvatuksen henkilöstö hyödyntää positiivista pedagogiikkaa lapsen kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa?
2. Miksi varhaiskasvatuksen henkilöstö pitää positiivista pedagogiikkaa tärkeänä kolmiportaisen tuen prosesseissa?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

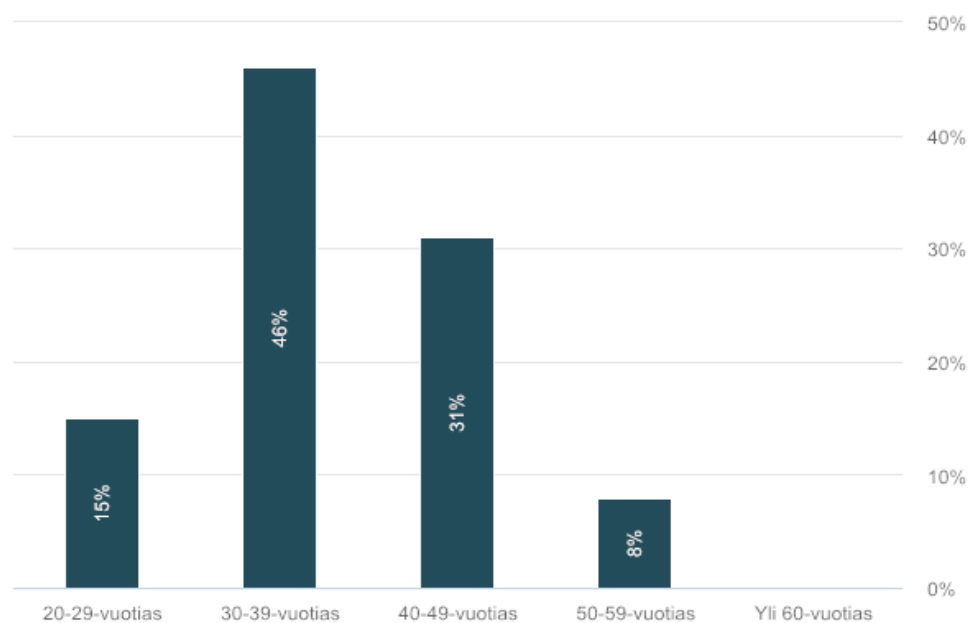
Tutkimuksessamme lähestymme tutkittavien yksilökohtaisia kokemuksia fenomenografisesta näkökulmasta. Fenomenografia on muodostunut sanoista ”kuvata” ja ”ilmiö” (Kakkori & Huttunen 2014, 381). Sen tarkoituksena on tutkia, analysoida, kuvailla ja ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä sekä käsitysten välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografinen tutkimussuuntaus pohjautuu humanistiseen käsitykseen siitä, että jokainen yksilö kuvaa ja käsittää omat ajatuksensa, kokemuksensa ja tunteensa omalla tavallaan (Aarnos 2018, 184). Lisäksi fenomenografiassa tarkastellaan ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten kuvausten, käsitysten, ymmärtämisen ja käsitteellistämisen pohjalta (Kakkori & Huttunen 2014, 381).

Fenomenografisella tutkimussuuntauksella on yhtymäkohtia muutamiin laadullisiin tutkimussuuntauksiin. Tärkein yhtymäkohta on fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen (Huusko & Paloniemi 2006, 170.), jossa tutkitaan koke-

muksia ja niiden merkityssisältöjä (Laine 2018). Myös fenomenologia olisi sopinut tutkimuksemme lähestymistavaksi, mutta fenomenografian avulla pystymme paremmin tarkastelemaan tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat olivat suljetun *Varhaiskasvattajan materiaalipankki* -Facebook-ryhmän jäseniä. Kyselylomake oli avoin kaikille kyseisen ryhmän jäsenille. Tutkimuskyselymme vastasi 13 varhaiskasvatuksessa työskentelevää henkilöä. Heistä 11 oli varhaiskasvatuksen opettajia, yksi ryhmäperhepäivähoitaja ja yksi varhaiskasvatuksen ohjaaja. Kuviosta 3 ilmenee tutkittavien ikäjakauma vuosina. Suurin osa tutkittavista, 46 % (n = 6), vastasi olevansa 30–39-vuotias.



KUVIO 3. Tutkittavien ikäjakauma

Suurin osa tutkittavista (n = 6) kertoi työskentelevänsä Uudellamaalla. Tutkittavia oli myös muualta Suomesta (ks. Liite 5). Tutkittavien työkokemuksen määrä oli jakaumaltaan hyvin tasainen. Tutkittavien työkokemus vaihteli alle viidestä vuodesta yli 20 vuoteen (ks. Liite 6). Tutkimuksemme ei kuitenkaan osallistunut henkilöitä, joiden työkokemus olisi sijoittunut 15–20 vuoden väliin.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa halutaan ymmärtää ilmiöitä tai tapahtumia, jotka ovat tutkimuksen kohteena (Juuti & Puusa 2020, 9). Laadulliselle tutkimukselle ominaisin piirre on yksittäisten tapausten tarkastelu niille ominaisissa olosuhteissa. Tutkimuksen keskiössä ovat tutkittavien kokemukset, joille pyritään antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta. (Puusa & Juuti 2020, 76.) Laadullisessa tutkimuksessa pääpaino on päästä selville joko yksittäisen henkilön tai kokonaisen ryhmän toiminnasta niille annettujen merkitysten, kuten arvojen, käsitysten tai ihanteiden kautta (Vilkkä 2021, 224). Tutkimuskysymystemme kautta on tarkoitus saada käsitys tutkittavien kokemuksista, minkä vuoksi laadullinen tutkimusote sopii parhaiten tutkimukseemme.

Keräsimme aineiston kesä- ja heinäkuussa 2021. Arvioimme, että kyselyyn vastaamiseen kuluisi noin 10–15 minuuttia, jonka ilmoitimme tutkittaville etukäteen. Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme sähköisen kyselylomakkeen. Koimme sähköisen kyselylomakkeen tutkimuksemme kannalta toimivaksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen avulla oli mahdollista tavoittaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä ympäri Suomen. Koska teknologia on tänä päivänä merkittävässä roolissa lähes jokaisen arkielämässä, sen ansiosta verkkokyselyiden vastaaminen on nopeaa ja taloudellista. Tutkijan tehtävänä on muodostaa sähköisestä kyselylomakkeesta mahdollisimman helppokäyttöinen, jotta siihen pystyy vastaamaan puhelimella, tabletilla tai tietokoneella. (Valli & Perkkilä 2018, 118.) Myös koronapandemian vuoksi koimme turvalliseksi jakaa sähköinen kyselylomake sosiaalisessa mediassa. Usein laadullista tutkimusta toteutetaan lähikontaktissa tutkittavan ja tutkijan kesken, mutta tutkimusta on mahdollista toteuttaa myös ilman kontaktia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 194). Sosiaalisen median alusta, esimerkiksi Facebook, mahdollistaa sen, että kyselyyn pystyy vastaamaan jokainen kyseiseen ryhmään kuuluva (Valli & Perkkilä 2018, 119–120).

Toteutimme verkkokyselylomakkeen käyttäen Webropol -ohjelmaa. Ensimmäisellä jakamiskerralla emme olleet tyytyväisiä saamiemme vastausten

määrään, minkä vuoksi päädyimme jakamaan kyselylomakkeen uudelleen samaan varhaiskasvattajien Facebook-ryhmään. Säilytimme aiemmat vastaukset, jotta tutkittavien ja saamiemme vastausten määrä kasvaisi. Seurasimme rekisteröityjen vastausten määrää, jotta tutkittavien otoskoko pysyisi kohtuullisena. Tutkimukseen vastanneiden määrään vaikuttaa käytännössä monet tekijät, kuten tutkimukselle varattu aika. Laadullisen tutkimuksen kannalta tutkittavan aineiston määrä pysyy kuitenkin usein kohtuullisen pienenä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 97–98.)

Jotta pystyimme varmistumaan siitä, että saisimme tutkimuksen kannalta kaikkiin olennaisiin kysymyksiin vastaukset, lisäsimme osaan kysymyksistä ehdon, että niihin oli pakollista vastata. Internetkyselyissä pystytään pakkovalinnalla varmistamaan, että vastaaja on vastannut jokaiseen kysymykseen. Tällaisella pakkovalinnalla tarkoitetaan, että vastaaja pääsee kyselyssä eteenpäin sen jälkeen, kun on valinnut itselleen sopivimman vastausvaihtoehdon. (Valli 2018, 102.)

Muodostimme kyselylomakkeen käyttäen avoimia kysymyksiä ja monivalintakysymyksiä. Käytimme avoimia kysymyksiä sen vuoksi, että saisimme kerättyä tutkittavilta omakohtaisia kokemuksia ja esimerkkejä. Avointen kysymysten etuina on, että niiden avulla on mahdollisuus saada vastaajan kokemuksia perusteellisesti selville, minkä avulla aineistoa voidaan luokitella usealla eri tavalla. Huonoiksi puoliksi voidaan kuitenkin todeta, että avoimiin kysymyksiin ei välttämättä haluta vastata, vastaukset ovat epätarkkoja tai ne eivät vastaa tutkijan kysymyksiin. (Valli 2018, 114.) Käyttäen kyselylomakkeessa myös monivalintakysymyksiä kykenimme keräämään tutkittavilta helposti laajan määrän vastauksia tutkittavasta aiheesta.

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksessamme lähdimme analysoimaan saamaamme tutkimusaineistoa, joka muodostui sekä avoimista- että monivalintakysymyksistä. Aineiston ana-

lyysimenetelmänä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sen tarkoituksena on muodostaa aineistosta tiivis ja selkeä kokonaisuus, unohtamatta kuitenkaan keskeisintä tietoa aineistosta (Puusa 2020, 149). Sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistosta tehdään tulkintoja ja päätelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Tavoitteena on etsiä tutkimuskohteiden välisiä merkityssuhteita ja -kokonaisuuksia. Näistä saatu tieto esitetään sanallisina tulkintoina. (Vilka 2021, 163.)

Perehdyimme aineistoon ensin lukemalla sen huolella, jotta pystyimme saamaan siitä kattavan kokonaiskäsitelmän. Kävimme kysymykset yksitellen läpi ja samalla alleviivasimme avoimista kysymyksistä tärkeitä kohtia, esimerkiksi sanoja ja lauseita. Tämän lisäksi tarkastelimme vastauksista muodostuneita numeerisia taulukoita.

Alleviivaamisen jälkeen jaoimme tutkimusaineiston viiteen eri osioon. Jokaisessa osiossa oli oma yhdistävä tekijänsä, jonka perusteella jaottelu tehtiin. Yhdistävänä tekijänä saattoi olla esimerkiksi kysymys, käsite tai omakohtaiset kokemukset. Pelkistimme tutkimusaineistoa karsimalla ne vastaukset pois, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymyksiimme. Karsimamme vastaukset eivät mielestämme vastanneet tutkimuskysymyksiimme tai kyselylomakkeen kysymys oli sivuutettu ilman kunnollista vastausta. Pelkistämisen tarkoituksena on karsia tutkimusaineistoa siten, että kaikki merkityksellön tieto poistetaan (Vilka 2020, 164). Pelkistämisen avulla saimme koottua tutkimusaineistostamme tutkimuksen kannalta kaiken olennaisen tiedon, joka oli helpommin käsiteltävissä. Pyrimme luomaan aineistostamme mielekkään, selkeän ja yhtenäistä informaatiota välittävän kokonaisuuden. Kun aineisto on tutkijalle mielekäs ja selkeä, hän pystyy tekemään helpommin johtopäätöksiä tutkimustaan ilmiöstä (Puusa 2020, 149). Säilytimme koko aineiston kuitenkin siltä varalta, jos tutkimuskysymyksiimme tulisi muutoksia analyysin edetessä.

Aineiston pelkistämisen jälkeen ryhmittelimme avointen kysymysten vastaukset sanojen ja lauseiden perusteella, joista kokosimme yhdistäviä kategorioita. Annoimme kategorioille niiden sisältöä kuvaavat nimet. Analyysissä kriittisin vaihe on kategorioiden muodostaminen, koska tutkijan tulee päättää, mil-

laisia sisältöjä hän sisällyttää kategorioihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114). Alaluokat syntyivät, kun ryhmittelimme pelkistettyjen ilmausten pohjalta vastauksia, joilla oli yhdistäviä tekijöitä. Analyysin tekeminen jatkuu siten, että alakategorioita, joissa on yhdistäviä tekijöitä, ryhmitellään luoden niistä uusia kokonaisuuksia, eli yläkategorioita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114). Jatkoimme ryhmittelyä siihen asti, että saimme muodostettua pääkategorian. Näiden kuvailevien kategorioiden tarkoituksena on vastata tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115).

Ryhmittelyn jälkeen abstrahoiimme aineiston, eli käsitteellistimme sen. Käsitteellistämällä tarkoitetaan, että tutkimusaineistosta erotetaan oleellinen tieto ja valikoidun tiedon perusteella luodaan tutkimuksen kannalta tärkeitä, teoreettisia käsitteitä. Kokemuksiin perustuva aineisto ja teoreettiset käsitteet liitetään yhteen, jolloin niistä yhdessä muodostuu tutkimusaineistoa kuvaavat teemat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125, 127).

Muodostimme jokaisesta tutkimuskysymyksestä oman taulukon, johon loimme pelkistettyjen ilmausten pohjalta omat kategoriat. Taulukossa 1 havainnollistamme luokkien muodostumista ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä, jossa yläluokaksi muodostui lapsen yksilöllinen havainnointi.

TAULUKKO 1. Esimerkki kategorioiden muodostumisesta

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Lapsen yksilöllinen kohtaaminen myönteisesti ja lämpimästi	1 Yksilöllinen vuorovaikutus lapsen kanssa		
Lapsen kanssa suunnitellaan yhdessä hänelle asetettavat tavoitteet ja häntä kannustavat asiat			
Sensitiivinen läsnäolo			
Henkilökohtaisten tarpeiden huomiointi			
Lapsen taitojen huomioiminen ja niiden kirjaaminen			

Lapsen mielenkiinnon kohteiden hyödyntäminen	2 Lapsen havainnointi	1 Lapsen yksilöllinen huomiointi	1 Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen lapsen kolmiportaisessa tuessa
Yksilöllisten herkyyskausien huomiointi, joita vahvistetaan positiivisesti			
Tilanteiden ja tunteiden sanoittaminen lapsentasoisesti			
Keskustelut ja haastattelut			
Kuvat ja piirtäminen			
Leikki			
Muut viralliset asiakirjat			

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme analyysissä muodostui 11 alaluokkaa ja niistä 5 yläluokkaa. Yläluokiksi muodostui lapsen yksilöllinen huomiointi, kasvattajälähtöinen tilannetaju, vahvuudet, ryhmäjäsenyys ja erilaisten materiaalien hyödyntäminen oppimisympäristöissä. Kaikki yläluokat muodostuivat tutkittavien yksilökohtaisten kokemusten pohjalta, ja niiden välillä oli yhdistäviä piirteitä. Yhdessä nämä yläluokat muodostuivat yhdeksi pääluokaksi: positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen lapsen kolmiportaisessa tuessa (ks. Liite 3).

Toisen tutkimuskysymyksen pohjalta muodostui 5 alaluokkaa, ja niistä puolestaan 3 yläluokkaa. Nämä yläluokat olivat positiivinen kasvatus, lapsen kokemusympäristö ja lapsen kokonaisvaltainen kasvu. Yläluokat muodostuivat aineistosta nousseiden ilmausten ja kokemusperäisten esimerkkien pohjalta, jotka liittyivät tutkittavien mielipiteisiin positiivisen pedagogiikan tärkeydestä kolmiportaisen tuen prosesseissa. Yläluokat yhdistyivät yhdeksi pääluokaksi, jonka nimesimme positiivisen pedagogiikan tärkeys lapsen yksilöllisissä tarpeissa (ks. Liite 4).

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimustyöhön ryhtyessämme pidimme huolen, että noudatamme hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimusetiikka kattaa sisälleen yleisesti sovitut säännöt,

jotka koskevat jokaista tutkijaa, velvoittaen heidät toimimaan eettisesti oikein käyttäessään tutkimus- ja tiedonhankintamenetelmiä (Vilkkä 2021, 41). Pyrimme tutkimuksessamme noudattamaan kyseisiä sääntöjä.

Kyselylomakkeen alussa vastaajilta pyydettiin tietosuojalomakkeen avulla suostumus vastaustietojen myöhempää käsittelyä varten. Tietosuojailmoituksessa tuotiin esille, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja tutkittavalla on oikeus keskeyttää kyselyyn vastaaminen milloin tahansa. Tutkittavat saivat ennen osallistumistaan lukea saatekirjeestä ja tietosuojalomakkeesta, millaisesta tutkimuksesta on kyse. Lisäksi heille kerrottiin, miten heidän tietojaan sekä antamiaan vastauksia tullaan tutkimuksen edetessä käyttämään, jos he itse päättävät siihen osallistua. Tutkimuksessa tutkittavilla tulee olla itsemääräämisoikeus osallistumisensa suhteen (Hirsjärvi ym. 2015, 25), minkä otimme huomioon tutkimuksen toteutuksen aikana.

Tutkimuksessa on tärkeää suojata tutkittavien henkilöllisyys (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tutkittavat vastasivat anonyymisti sähköiseen kyselylomakkeeseemme, mikä vaikutti siihen, että tutkittavien ja tutkijoiden välille ei syntynyt henkilökohtaista suhdetta tutkimuksen aikana. Anonyymisti vastaaminen takasi myös sen, ettei tutkittavien henkilökohtaisia tietoja ilmennyt tutkimuksen edetessä, vaan ne pysyivät salassa. Tutkimusmateriaali oli koko tutkimuksen ajan ainoastaan tutkijoiden saatavilla. Aineisto tuhottiin pysyvästi tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

5 TULOKSET

5.1 Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen lapsen kolmiportaisessa tuessa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme analyysi rakentui viiden eri teeman pohjalta, jotka kuvastavat varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä lapsen kolmiportaisessa tuessa. Teemoiksi muodostui lapsen yksilöllinen huomiointi, kasvattajälähtöinen tilannetaju, vahvuudet, ryhmäjäsenyys ja erilaisten materiaalien hyödyntäminen oppimisympäristöissä.

Yksilöllinen huomiointi. Varhaiskasvatuksen henkilöstö koki, että yksilöllinen vuorovaikutus on tärkeää lapsen kanssa toimiessa. Yksilöllisen vuorovaikutuksen perustaksi koettiin, että jokainen lapsi tulisi kohdata päivittäin myönteisesti ja lämpimästi. Jotta lapsi pystyttäisiin kohtaamaan myönteisesti, varhaiskasvattajat ajattelivat sen edellyttävän heiltä sensitiivistä läsnäoloa. Esimerkissä 1 tuodaan esille, kuinka varhaiskasvattaja kohtaa lapsen sensitiivisesti.

Esimerkki 1

Kyseessä 5-vuotias tyttö, jolla suuria sosioemotionaalisia haasteita. Hänellä oli suuri kiukku ja suru päällä. Hän ei suostunut pukemaan ulkovaatteita iltapäivällä päälle, sanoi ettei osaa. Otin tytön syliin ja muistutin häntä, kuinka aamulla häntä harmitti tulla sisälle, kun jäi leikit kesken. Lapsi rauhoittui sylissä nopeasti ja yhdessä aloimme pukemaan vaatteita päälle. Lapsi osaa pukea itsenäisesti, mutta suuressa tunnekuohussa nämä taidot ovat piilossa. Autoin häntä pukemisessa ja hän olikin nopeasti ulkona. Lapsi tarvitsi sensitiivisen lähestymisen ja emotionaalisen tuen, sekä muistutuksen omista taidoistaan.

Jotta lapsen tuki saadaan yksilöityä hänelle sopivaksi, tuli varhaiskasvattajien mielestä huomioida lapsen yksilöllinen havainnointi. Lasten havainnoinnin keinoina käytettiin esimerkiksi keskusteluita, haastatteluita, leikkiä ja piirustuksia

(ks. Liite 3). Moniammatillinen yhteistyö koettiin olevan merkittävässä roolissa, kun lapsen toimintaa havainnoidaan. Varhaiskasvattajat kertoivat kirjaavansa havaintoihin esimerkiksi lapsen henkilökohtaisia tarpeita, kehityksen kulkua, mielenkiinnonkohteita ja senhetkistä osaamista. Osa varhaiskasvattajista koki, että lapsen havainnoinnin jälkeen on helpompaa lähteä suunnittelemaan yksilöllistä tukea. Varhaiskasvattajat kertoivat pyrkivänsä suunnittelemaan tuen vahvuuksia, hyödyntäen niissä lapsen kiinnostuksen kohteita.

Lapsen yksilölliseen huomiointiin liitettiin tilanteiden ja tunteiden sanoittaminen lapsentasoisesti sekä lapsen herkkyyksikaudet. Lapsentasoisen sanoittamisen miellettiin tarkoittavan sitä, että lapselle sanoitetaan hänen kehitystasoaan tukevalla tavalla sekä tilanteita että tunteita, joita hän ei välttämättä ilman kasvattajan apua pysty itsenäisesti ymmärtämään. Eräs varhaiskasvattaja kertoi, että he pyrkivät kasvattajina huomioimaan toiminnassaan lasten yksilölliset herkkyyksikaudet, jolloin lapsi osoittaa luontaista kiinnostusta tietyn asian oppimiseen. Tällaista oppimista varhaiskasvattajat pyrkivät vahvistamaan positiivisuuden kautta.

Kasvattajalähtöinen tilannetaju. Varhaiskasvattajat halusivat mahdollistaa lapsille positiivisia onnistumisen kokemuksia jokapäiväisessä pedagogisessa toiminnassa. Positiivisia onnistumisen kokemuksia ja niiden saavuttamista pyrittiin vahvistamaan kehuilla, kannustamisella ja tsemppaamisella. Eräs varhaiskasvattaja koki, että lapsen kanssa tulee käydä hänelle asetetut tavoitteet yhdessä läpi sekä miettiä pienempiä välitavoitteita, jotka motivoivat lasta kohti päätavoitetta. Kyseinen varhaiskasvattaja myös kertoi, että omassa toiminnassaan hän sanoittaa lapselle onnistumiseen liittyvät tunteet ja teot, sekä välittää positiivisen palautteen heti onnistumisen yhteydessä, esimerkiksi hymyllä, kosketuksella, ylävitosella tai peukun näyttämisellä. Lasten mielipiteiden ja tunteiden huomioiminen pedagogisissa toiminnoissa tukee lapsen kehitystä ja onnistumisen tunteita, kuten esimerkiksi 2 käy ilmi.

Esimerkki 2

Liikunnassa rakensimme lasten kanssa tempuradan. Muutamaa lasta jännitti kiipeily sekä kuperkeikkojen tekeminen. He olivat vakuuttuneita, etteivät osaisi tai uskaltaisi. Lasten kiinnostuksen kohteita käyttämällä teimme kyseisistä tempuista leikin. Lapset, joita jännitti, saivat ensin katsella omaan tahtiin muiden menoa. Sittem kokeilimme tempuja yhdessä aikuisen kanssa. Rohkaisulla ja kannustamisella lapset uskalsivat jännityksestä huolimatta yrittää tempuja. Lapset selvästi rohkaistuivat ja iloitsivat huomattavasti, että he pystyivät tekemään jännittävät temput. Yrityksen jälkeen osa halusi kokeilla uudestaan ja osa tyytyi yhteen onnistumiseen. Kokeilun jälkeen he saivat leikkiä ja kehittää taitojaan niillä tempuradan pisteillä, mitkä olivat heille mieluisia.

Positiivisten kokemusten ja onnistumisten lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstö nosti esiin omia suhtautumistapojaan erilaisiin tilanteisiin. Eräs varhaiskasvattaja kertoi, että hän pyrkii olemaan huomioimatta lapsen ei-toivottua käytöstä, mikäli tilanne sen sallii. Vastauksissa nostettiin esiin, että ”haastavissa sekä ristiriitatilanteissa pyritään löytämään hyviä ja positiivisia asioita, sekä mietitään yhdessä, miten tilanne olisi voitu hoitaa toisin”. Kun lapselta toivotaan tietynlaista toimintaa, eräs varhaiskasvattaja kertoi pyrkivänsä kiinnittämään huomiota oman sanallisen ohjaamisensa painoon, jotta välttyisi kieltosanojen käytöltä. Kyseinen varhaiskasvattaja myös mainitsi, että havaitessaan toivotunlaista käytöstä hän kiittää ja kannustaa lasta. Positiivisuuden ja hyvään keskittymisen avulla on mahdollista vähentää lapsen aggressiivista käyttäytymistä, kuten esimerkissä 3 tuodaan esille.

Esimerkki 3

Lapsella oli aggressiivista käytöstä. Käytössä oli kuvat kommunikaation tukena, mutta tilanne jatkui. Poistimme kaikki negatiiviset kuvat ja sovimme yhdessä, että pyrimme aina välttämään ei-sanaa. Ohjasimme lasta positiivisen kautta ja keskityimme hyvään, niin haastava, aggressiivinen käytös vähentyi huomattavasti.

Varhaiskasvatuksessa toimintojen ajoittaminen koettiin tärkeäksi. Jotta tämä toteutuisi, varhaiskasvatuksen henkilöstön mielestä heiltä vaaditaan johdonmukaisuutta. Lasten päivän kulku koettiin selkeämmäksi, kun leikeille ja siirtymille annettiin riittävästi aikaa.

Vahvuudet. Varhaiskasvatuksen henkilöstö nimesi erilaisia keinoja, joilla pyritään tuomaan lapsen vahvuuksia esiin ja vahvistamaan niitä. Eräs varhaiskasvattaja totesi, että ”keskityn löytämään jokaisen lapsen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, joiden avulla suunnittelen tukitoimia”. Vastauksista nousi myös esiin, että ensisijaisesti tulisi keskittyä tunnistamaan ja sanoittamaan jokaisen lapsen yksilöllisiä vahvuuksia sekä vahvistamaan niitä kasvattajan avulla. Tämän lisäksi koettiin olennaiseksi, että myös muiden vahvuuksia opitaan sekä havaitsemaan että sanoittamaan. Eräs varhaiskasvattaja kertoi, kuinka he koko lapsiryhmän kanssa opettelevat huomaamaan toistensa vahvuuksia ja harjoiteltavia asioita, sekä toistensa kehumista ja kannustamista.

Lasten kanssa koettiin tärkeäksi käydä epäonnistumiset yhdessä läpi sekä löytämään tilanteista myös positiivisia asioita. Osa varhaiskasvattajista kertoikin kohtaavansa lapset enemmän positiivisten kuin negatiivisten asioiden kautta. Eräs varhaiskasvattaja painotti vastauksessaan, että epäonnistumiset kuuluvat osaksi elämää eikä niistä tarvitse lannistua, sillä pidemmällä aikavälillä ne vahvistavat lapsen itsetuntoa. Esimerkissä 4 varhaiskasvattaja kertoo lapsen vahvuuksiin keskittymisen tärkeydestä, ja sen yhteydestä itsetunnon edistämiseksi. Yksilöllisten vahvuuksien nähtiin olevan yhteydessä lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta.

Esimerkki 4

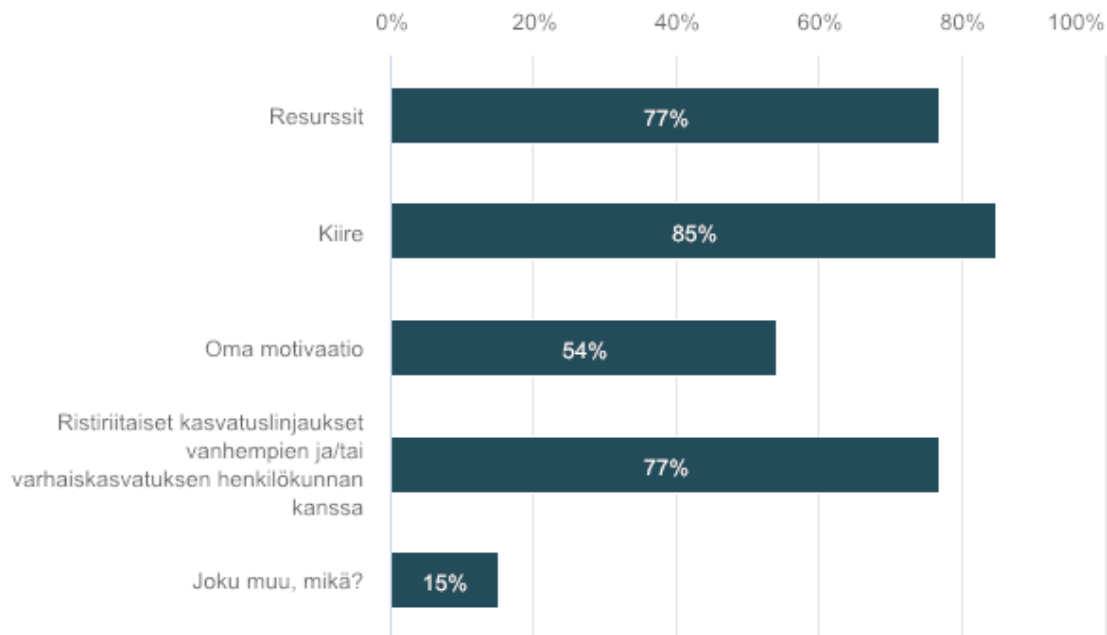
Keskitytään lapsen vahvuuksiin. Harjoitellaan uusia taitoja ym. näiden vahvuuksien avulla. Pyritään rakentamaan itsetuntoa vahvaksi, jotta uutta asiaa harjoitellessa hän jaksaa yrittää sinnikkäästi eikä lannistuisi yrittäessä. Tärkeää on, että lapsi kokee olevansa osaava.

Ryhmäjäsensyy. Ryhmäjäsensyyteen liitettiin yhdessä toimimisen ilot ja kokemukset. Vastauksissa ilmaistiin, että jokaisesta yksilöstä, niin lapsesta, aikuisesta kuin työkollegastakin tulee puhua kunnioittavasti ja arvostavasti. Tällaisella toista arvostavalla toiminnalla koettiin olevan yhteys siihen, että ryhmään saadaan luotua kaikkia kunnioittava ja kannustava ilmapiiri. Varhaiskasvatuksen henkilöstö koki, että ryhmän kesken toimiessa kuuluu iloita yhteisestä oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä. Eräs varhaiskasvattaja totesikin, että ”kannustamme ja tsemppaamme toisiamme, kiitämme ja olemme kiitollisia toisistamme”.

Erilaisten materiaalien hyödyntäminen oppimisympäristöissä. Positiivisen pedagogiikan koettiin tarvitsevan tuekseen varhaiskasvatuksen monipuoliset oppimisympäristöt. Eräs varhaiskasvattaja kertoi muokkaavansa oppimisympäristöjä, jotta lapsi pystyisi helpommin saavuttamaan onnistumisia. Pienryhmien koettiin mahdollistavan oppimisympäristöjen monipuolisen muokkaamisen siten, että ne mukailevat lapsen senhetkisiä tarpeita. Vastauksista nousi myös esiin, että monipuolisiin oppimisympäristöihin liitettiin osaksi erilaisten apuvälineiden käyttö. Varhaiskasvattajat nimesivät käyttämikseen apuvälineiksi kuvat, ajastimet ja painotyyny.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö ilmaisi käyttävänsä toimintansa tukena positiivisen kasvatuksen materiaaleja. Käytettävän materiaalin valintaan koettiin vaikuttavan lapsen ikä sekä tuen tarpeen aste. Positiivisen kasvatuksen materiaaleista varhaiskasvattajien suosiossa oli Huomaa hyvä! -tuotesarja (ks. Liite 3).

Varhaiskasvattajat kokivat erilaisten tekijöiden vaikuttavan heikentävästi positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen. He saivat valita valmiiksi annetuista vaihtoehdoista niin monta vastausvaihtoehtoa kuin kokivat oleellisiksi tai nimetä itse jonkun muun. He nimesivät heikentävimmäksi tekijäksi kiireen (n = 11). Muita heikentäviä tekijöitä (n = 2) oli tiimin riittämätön ammatillinen osaaminen sekä koulutustasojen ja niiden opetussisältöjen eroavaisuudet. Suurin osa varhaiskasvattajista koki, että positiivisesta pedagogiikasta tarvitaan täydennyskoulutuksia (ks. Liite 5).



KUVIO 4. Positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen vaikuttavia heikentäviä tekijöitä

Yhteenvetona voidaan todeta, että positiivista pedagogiikkaa hyödynnetään varhaiskasvatuksessa monin eri tavoin, kun suunnitellaan ja toteutetaan lapsen kolmiportaista tukea. Tuen prosesseissa pyritään huomioimaan myös lapsen ääni sekä hänen yksilöllisyytensä. Varhaiskasvatuksen henkilöstö hyödynsi positiivista pedagogiikkaa lapsen kanssa kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa sekä toimiessaan koko lapsiryhmän kanssa. Positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen mahdollisuutta ei kuitenkaan nähty yksiselitteisenä asiana, vaan siihen vaikuttavat useat eri tekijät, tilanteet ja paikat.

5.2 Positiivisen pedagogiikan tärkeys kolmiportaisen tuen prosesseissa

Toisen tutkimuskysymyksen analyysissa muodostui kolme teemaa, jotka käsitelivät positiivisen pedagogiikan tärkeyttä kolmiportaisen tuen prosesseissa. Näitä teemoja olivat positiivinen kasvatus, lapsen kokemusympäristö ja lapsen kokonaisvaltainen kasvu.

Positiivinen kasvatus. Varhaiskasvatuksen henkilöstö koki, että positiiviseen kasvatukseen kuului osaksi positiivinen ilmapiiri. Sen koettiin vallitsevan sekä aikuisten että lasten välillä. Eräs varhaiskasvattaja koki, että ” - - lapsi oppii ja toimii paremmin ympäristössä, jossa vallitsee positiivinen ilmapiiri”.

Positiivisella pedagogiikalla nähtiin olevan vaikutusta siihen, millä tavoin ihmisarvoa tuodaan esiin lapsiryhmässä. Eräs varhaiskasvattaja kuvaili, kuinka positiivisella pedagogiikalla tuodaan ihmisarvoa näkyväksi lapsiryhmään, minkä kautta pyritään ehkäisemään kiusaamista. Tärkeäksi koettiin kaikkien hyväksyminen juuri sellaisenaan kuin on. Esimerkissä 5 tuodaan esille, miten positiivisen kasvatuksen avulla saadaan lisättyä ryhmän välistä suvaitsevaisuutta sekä hyväksyntää.

Esimerkki 5

Elämme yhteisönä ja pyrimme kaikin tavoin tulemaan toimeen toinen toistemme kanssa, eli positiivinen kasvatus lisää suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä heterogeenisissä ihmissuhdeverkostoissa, joissa elämme elämäämme kaikissa ikäkausissa.

Lapsen kokemusympäristö. Varhaiskasvatuksen henkilöstö koki, että lapsen toimintaympäristön tulee olla kokemuksia salliva, jotta se tukisi hänen osaamisen kehittymistään. Lapsen onnistumisen kokemukset nähtiin kohottavan hänen itsetuntoaan, mutta myös toimivan kannustimina taitojen myöhempää harjoittelua varten. Lapsen onnistumisten ja osaamisen kokemusten koettiin luovan pohjaa hänen terveen itsetunnon rakentumiselle.

Lapsen kokonaisvaltainen kasvu. Lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun kuuluu osaksi pettymyssietokyvyn kehittyminen. Varhaiskasvattajat toivat esiin haastavien tilanteiden merkityksen lapsen kasvuprosessin edistymisessä. He kokivat, että lapsen kanssa tulisi haastavistakin tilanteista löytää jotain hyvää. Hyvän löytämisellä koettiin olevan vaikutusta siihen, että lapsi ei välttämättä koe niin vahvaa lannistumisen ja epäonnistumisen tunnetta. Eräs varhaiskasvattaja totesi ” - - vaikka epäonnistumisia tulee ehkä useammin, myös onnistumiset ovat isompia sekä lapselle että itsellekin”.

Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja vahvaksi kasvamisen merkitys korostui varhaiskasvatuksen henkilöstön vastauksissa. Eräs varhaiskasvattaja koki, että positiivisen pedagogiikan keinoin pystyy tukemaan lapsen hyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Lisäksi hän ajatteli, että ” - - tärkein tehtävä on varustaa jokainen lapsi vahvalla itsetunnolla, positiivisella käsityksestä itsestä oppijana sekä pysyvyyden tunteella”. Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun miellettiin alkavan siitä, kun lapsen kanssa tunnustetaan hänen vahvuuksiaan. Kasvua pyrittiin edistämään vahvuuksia hyödyntäen, kuten esimerkissä 6 tulee esille.

Esimerkki 6

Eräällä lapsella oli useammassa asiassa haasteita ja minäkäsitys oli hyvin negatiivinen. Aloimme yhdessä lastenhoitajan ja erityisohjaajan kanssa kiinnittämään erityistä huomiota pieniin onnistumisiin ja lapsen vahvuuksiin. Näitä korostettiin myös huoltajien kanssa keskustellessa. Vähitellen lapsen käsitys itsestä alkoi muuttua positiivisemmaksi, mikä heijastui kaikkeen toimintaan siten, että lapsi suostui kokeilemaan ja yrittämään itselleen vaikeita asioita.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että positiivisella kasvatuksella on merkitystä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvattajien vastauksista oli havaittavissa, että positiivisen kasvatuksen tavoitteena on keskittyä enemmän lapsen yksilöllisyyteen. Varhaiskasvattajat pyrkivät vahvistamaan jokaisen lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kasvua, huomioiden positiivisen asenteen ja otteen kasvatuksessa. Yhteenvetona voidaan todeta, että positiivista pedagogiikkaa pidetään tärkeänä kolmiportaisen tuen prosesseissa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta sekä sen hyödyntämisestä lapsen kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi tutkimuksessamme selvitettiin, miksi varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee positiivisen pedagogiikan tärkeäksi kolmiportaisen tuen prosesseissa.

6.1.1 Varhaiskasvattajien tapoja hyödyntää positiivista pedagogiikkaa kolmiportaisessa tuessa

Tutkimuksestamme muodostui viisi teemaa, jotka kuvasivat varhaiskasvattajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä lapsen kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Näitä teemoja olivat lapsen yksilöllinen huomiointi, kasvattajalähtöinen tilannetaju, vahvuudet, ryhmäjäsenyys ja erilaisen materiaalien hyödyntäminen oppimisympäristöissä.

Varhaiskasvattajien kokemuksista nousi esiin, että he pitivät tärkeänä kohdata jokainen lapsi myönteisesti ja lämpimästi. Heidän mukaansa tällainen kohtaaminen edellyttää sensitiivistä läsnäoloa. Ahosen (2017a, 72) mukaan sensitiivisyydellä tarkoitetaan aikuisen kykyä tunnistaa ja ymmärtää lapsen kokemia tunnetiloja, sekä eläytyä niihin. Lisäksi varhaiskasvattajat painottivat vastauksiinsa haluavansa mahdollistaa lapsille päivittäin positiivisia onnistumisen kokemuksia. Kokemuksia pyrittiin vahvistamaan kehuilla, kannustamisella, tsemppaamisella ja positiivisella palautteella. Positiivisella palautteella tarkoitettiin esimerkiksi ylävitosta, hymyä, kosketusta tai peukkuja.

Osa varhaiskasvattajista kertoi pitävänsä lapsen yksilöllistä havainnointia merkittävänä tekijänä, kun lapselle suunnitellaan yksilöllistä tukea. Havainnoinnin keinoina käytettiin muun muassa keskusteluja, haastatteluita, leikkiä ja piirustuksia. Lasta havainnoimalla saadaan kerättyä yksilökohtaista tietoa siitä,

toimivatko asetetut pedagogiset tavoitteet halutulla tavalla. Tämän kautta varhaiskasvatuksen henkilöstö saa enemmän tietoa lasten ajatus- ja kokemusmaailmasta sekä heidän oppimistaidoistaan. (Ahonen 2017b, 143.) Varhaiskasvattajat hyödynsivät myös moniammatillista yhteistyötä lapsen havainnoinnin tukena.

Vahvuuksia pyrittiin tunnistamaan sekä yksilöllisesti että koko lapsiryhmän kanssa. Vahvuuksien koettiin olevan osa varhaiskasvatuksen arkea ja niiden avulla pyrittiin rakentamaan lapsen itsetuntoa vahvemiksi. Varhaiskasvattajat kokivat, että lasten on tärkeää olla tietoisia omista vahvuuksistaan, sillä niiden avulla he pystyvät kohtaamaan epäonnistumisia sekä pääsemään niistä ylitse. Itsetunnon vahvistumisen lisäksi omien vahvuuksien käsittäminen luo lapselle positiivista tulevaisuudennäkymää, mikä on yhteydessä oman hyvinvoinnin lisääntymiseen. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että vahvuuksien valjastaminen luo positiivisen yhteyden tulevaan koulumenestykseen ja -motivaatioon. (Ranta 2020, 24; ks. Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 265.) Tämä vahvistaa tutkimuksemme tuloksia siitä, että lapsen itsetunnon rakentamista voidaan edistää hänen vahvuuksiensa kautta.

Erilaisia materiaaleja ja oppimisympäristöjä haluttiin hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti, jotta ne tukisivat parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kasvua ja kehitystä. Oppimisympäristöjä muokattiin, esimerkiksi jakautumalla pienryhmiin sekä hyödyntämällä erilaisia apuvälineitä tai positiivisen kasvatuksen materiaaleja, kuten Huomaa hyvä! -tuotesarjaa. Pienryhmiin jakautuminen ja niissä toimiminen tukevat lapsia, jotka tarvitsevat enemmän yksilöllistä huomiointia, luoden heille paremmat mahdollisuudet oppia muun ryhmän mukana (Ahonen 2017b, 110; Ranta 2020, 57–58). Oppimisympäristöt ja pienryhmätilanteet, joissa on selkeä struktuuri, luovat lapselle turvallisuuden tunnetta. Pienryhmätilanteissa lasten on helpompaa saada oma äänensä kuuluviin sekä tulla enemmän huomioduksi. Esimerkiksi lapsen, joka on luonteeltaan ujo sekä hänellä on haasteita luoda uusia ihmissuhteita, voi olla helpompaa pienryhmätilanteissa tutustua muihin ryhmänjäseniin ja sen kautta muodostaa tai syventää ystävyyssuhteita. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että pienryhmätyöskentelyllä pystytään supistamaan vuorovaikutussuhteiden määrää, jolloin lasten

voi olla helpompaa ryhtyä vuorovaikutukseen muiden lasten ja työntekijöiden kanssa (Ranta 2020, 57–58).

Ryhmäjäsentyys nähtiin tärkeänä yhdessä toimimisen ja yhteisten kokemusten kannalta. Osa varhaiskasvattajista kertoi lasten arvostuksen kasvavan toisiinsa kohtaan, kun koko lapsiryhmässä vallitsi kunnioittava ja kannustava ilmapiiri. Kunnioitus ilmenee monin eri tavoin tilanteesta riippuen. Se voi näkyä toisille ilmaistuna, toisilta vastaanotettuna tai itselle osoitettuna kunnioituksena (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 202). Jos lapsen omat taidot eivät ole riittäviä siihen, että hän kykenisi toimimaan ryhmässä, on kasvattajan tärkeää olla tukena ryhmään pääsemisessä. Kun koko lapsiryhmän ryhmäytymistä tuetaan aktiivisesti, sillä vältytään, ettei yksittäiset lapset jää ryhmän ulkopuolelle. Tällaisella toiminnalla saadaan vahvistettua ryhmäjäsentyä.

Varhaiskasvattajat kertoivat tekijöitä, jotka heidän mielestään vaikuttavat heikentävästi positiivisen pedagogiikan käyttämiseen. Heidän kokemuksensa perusteella kiire ja resurssit olivat niitä tekijöitä, jotka vaikuttivat heikentävimmän positiivisen pedagogiikan käyttöön. Positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä ei nähty yksiselitteisenä asiana, vaan sen käyttämiseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät, jotka voivat olla joko itsestä riippuvaisia tai riippumattomia.

Varhaiskasvattajien vastausten perusteella voidaan todeta, että jokainen lapsi nähdään yksilöllisesti. Heitä ei jaotella tukimuotojen perusteella eri ryhmiin, vaan jokainen lapsi pyritään kohtaamaan tasa-arvoisena ryhmänjäsenenä. Vaikka lapsille olisikin suunniteltu yksilöllinen tehostetun tai erityisen tuen suunnitelma, tukimuodoista hyötyvät myös muut lapsiryhmän jäsenet. Tutkimustuloksemme eivät kuitenkaan ole yksiselitteisesti tulkittavissa, sillä osa varhaiskasvattajista mielsi, että yleisessä tuessa käytettävät tukimuodot sopisivat myös suurelta osin tehostettuun sekä erityiseen tukeen. Emme itse näe asiaa samalla tavalla. Koemme, että samanlaisia tukimuotoja voi hyödyntää jokaisella tuen portaalla, mutta tuen vaikuttavuuden tulee olla kyseistä tukiporrasta vastaavalla tasolla. Esimerkiksi yleistä ja erityistä tukea ei vaikuttavuutensa puolesta voi verrata toisiinsa, sillä ne ovat sisällöltään ja toimintatavoiltaan suunniteltu

tukemaan eritasoisesti. Koska varhaiskasvattajat eivät olleet vastauksissaan erottelleet tarpeeksi selkeästi, millaisia tukimuotoja tai -keinoja he hyödynsivät yleisessä, tehostetussa tai erityisessä tuessa, emme tässä tutkimuksessa keskittyneet tukimuotojen eroavaisuuksiin, vaan pyrimme käsittelemään niitä yleisellä tasolla.

Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että positiivisen pedagogiikan keinoilla voidaan tukea lasta sekä hänen kokonaisvaltaista kasvuaan ja oppimistaan. Tästä syystä onkin tärkeää, että kolmiportaisen tuen prosesseissa kiinnitetään erityistä huomiota kasvattajan positiiviseen kasvatustooteeseen. Kasvattajalta edellytetään hyvää lapsituntemusta sen suhteen, että hän tietää, minkälaiset kasvatus- ja lähestymistavat toimivat kellekin lapselle. Esimerkiksi lapsi, jolla on sosioemotionaalisia haasteita ja on oikeutettu saamaan erityistä tukea, tarvitsee aikuiselta lämpimän ja myönteisen lähestymistavan. Lämpimän lähestymistavan merkitys korostuu etenkin silloin, kun lapsi ei tunnekuohussa pysty hallitsemaan omia tunteitaan. Sandbergin (2021, 171) mukaan lapsen tunnesäätelyn kehittymiselle saadaan rakennettua suotuisa rakenne, kun aikuisen kasvatus- ja lähestymistapa on myönteinen, johdonmukainen, turvallinen sekä hyväksyvä. Myös Rannan (2020, 66–67) mukaan kasvattajan sensitiivisyydellä ja läsnäololla on tärkeä rooli silloin, kun lapsi ei itse pysty hallitsemaan tunteitaan, ja näin ollen tarvitsee kasvattajalta tunnetukea. Nämä vahvistavat tuloksiamme siitä, että kasvattajan sensitiivinen läsnäolo sekä tilanteiden ja tunteiden sanoittaminen lapsentasoisesti tukevat myönteisen ja lämpimän lähestymistavan tärkeyttä lapsen kohtaamisessa.

6.1.2 Varhaiskasvattajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan tärkeydestä kolmiportaisen tuen prosesseissa

Positiivisen pedagogiikan tärkeys kolmiportaisen tuen prosesseissa muodosti kolme eri teemaa. Nämä teemat olivat positiivinen kasvatus, lapsen kokemusympäristö ja lapsen kokonaisvaltainen kasvu.

Positiiviseen kasvatukseen varhaiskasvattajat liittivät positiivisen ilmapiirin sekä ihmisarvon näkymisen. Nämä koettiin merkittäviksi tekijöiksi etenkin vuorovaikutussuhteissa. Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutussuhteiden syntymisen kannalta olisi olennaista, että jokaiselle lapselle mahdollistetaan tilanteita toimia mukana muiden ryhmän jäsenten kanssa, jolloin ystävyysuhteet saavat alkunsa (Munter 2001, 109), eikä kukaan jäisi yksin. Positiivisen ilmapiirin ja ihmisarvon näkymisen koettiin vaikuttavan myös siihen, kuinka lapsiryhmässä opeteltiin hyväksymään jokainen yksilö sellaisena kuin on. Lisäksi toisten hyväksymisellä pyrittiin ehkäisemään kiusaamista.

Varhaiskasvattajat kokivat, että kokemuksia salliva toimintaympäristö tukee lapsen kasvua ja kehitystä. Sen nähtiin vaikuttavan myönteisesti onnistumisen kokemuksiin sekä lapsen osaamisen tunteeseen. Näillä tekijöillä koettiin olevan positiivinen yhteys lapsen itsetunnon kasvuun. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 16–17) mainitaan, että oppimisympäristön tulisi myös olla lapsen henkilökohtaisen kehityksen, kuten iän huomioiva, turvallinen ja oppimista edistävä ympäristö, jossa muistetaan esteettömyys. Oppimisympäristö koostuu varhaiskasvatuksen kentällä kolmesta eri alueesta, joita ovat sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen ulottuvuus (Opetushallitus 2018, 32).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö korosti lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja vahvaksi kasvamista. Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun kannalta koettiin tärkeäksi, että hänen yksilölliset vahvuudet tunnustetaan. Lisäksi lapsen tulee myös saada kokea epäonnistumisen ja pettymyksen tunteita. Tällaisista tilanteista tulisi kuitenkin yrittää löytää positiivisia puolia, jotta lapsi ei lannistuisi, vaan hänen pettymyssietokykynsä vahvistuisi. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että kasvattajan työn tärkeänä osana on tunneälytaidot sekä kanssaihmiesten tunteiden havaitseminen (Virtanen 2013, 211), mikä vahvistaa tutkimuksemme ilmenneitä tuloksia.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisessa tutkimuksessa ja sen arvioinnissa on olennaista ottaa huomioon tutkimuskokonaisuuden luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan, että tutkija pystyy vakuuttavasti perustelemaan oman ammattitaitonsa lukijalle siitä, että hänen valitsemansa ja käyttämänsä lähestymistavat sekä tutkimusmenetelmät ovat perusteltuja ja oikeanlaisia tutkimuksen toteutuksen suhteen (Puusa & Juuti 2020, 175). Kun arvioidaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, arvioinnissa tarkastellaan uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta 2014, 213). Lisäksi tutkimuksemme luotettavuutta lisää tutkimuseettisten ohjeiden noudattaminen ja asianmukainen viittaminen aiempiin tutkijoihin sekä heidän tutkimuksiinsa.

Yksi luotettavuuden kriteereistä on uskottavuus. Uskottavuuteen vaikuttaa, kuinka tarkasti tutkija on kertonut tutkimuksen keskeisimmistä käsitteistä, käytetyistä tutkimusmenetelmistä sekä tutkimuksen totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta 2014, 220). Kysyimme tutkittavilta, ovatko he kuulleet positiivisesta pedagogiikasta ja jokainen heistä vastasi kuulleensa. Mietimme, kuinka moni varhaiskasvattaja jätti vastaamatta kyselyyn pelkän otsikon perusteella, jos aiheesta ei ollut aiempaa tietämystä. Koska Suomessa positiivinen pedagogiikka on käsitteenä vielä suhteellisen tuore eikä se sen vuoksi välttämättä ole rantautunut kovinkaan laajasti varhaiskasvatukseen, pohdimme, vaikuttiko tämä tutkimuksemme otoskokoon sekä tutkimustuloksiin.

Koimme tutkimuksemme kannalta tärkeäksi lisätä kyselylomakkeeseen tiiviin selitelmän positiivisen pedagogiikan määritelmästä (ks. Liite 1), jolla halusimme taata jokaiselle vastaajalle mahdollisuuden ymmärtää positiivisen pedagogiikan idean, vaikka he eivät olisikaan kuulleet kyseisestä käsitteestä aiemmin. Määritelmästä huolimatta osa vastaajista ei välttämättä ymmärtänyt kyselylomakkeen kysymyksiä sillä tavoin kuin olisimme toivoneet. Emme myöskään voineet esittää tutkittaville tarkentavia kysymyksiä, joten osa heidän vastauksistaan olivat tutkimuksemme kannalta puutteellisia tai epäselviä. Tämän vuoksi karusimme kyseiset vastaukset aineistostamme pois.

Pohdimme, olisimmeko voineet muotoilla kyselylomakkeen tutkimuskysymyksiä siten, että ne olisi olleet helpommin ymmärrettävissä. Myös varhaiskasvattajien kokemusten rajaaminen johonkin tiettyyn tilanteeseen, esimerkiksi siirtymätilanteisiin, olisi voinut mahdollistaa sen, että olisimme saaneet tutkimuksemme kannalta yhteneväisempiä vastauksia, ilman tarkentavia kysymyksiä. Mikäli tutkimuksen olisi toteuttanut haastatteluina, olisimme tutkijoina pystyneet esittämään tutkittaville tarkentavia lisäkysymyksiä sekä saamaan vastauksia haluamistamme tilanteista ja kokemuksista. Vaikka toteutimmekin tutkimuksemme sähköisellä kyselylomakkeella, saimme tämän tutkimuksen kannalta kattavasti vastauksia, joiden avulla saimme tutkimuskysymyksiimme sekä monipuolisia että moninäkökulmaisia vastauksia.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tarkastellaan tutkimustulosten siirrettävyyttä. Siirrettävyyden avulla on tarkoitus pohtia, pystyykö tutkimusta tekemään toisessa tutkimusympäristössä ja onko sieltä mahdollista saada samankaltaisia tutkimustuloksia. (Aaltio & Puusa 2020, 181.) Tutkimuksemme on mahdollista toteuttaa uudelleen, mutta täysin samanlaisia vastauksia ei ole mahdollista saada, koska saamamme vastaukset pohjautuvat suurelta osin tutkittavien kokemuksiin. Tutkimusaineistomme muodostui ympäri Suomen olevien varhaiskasvattajien vastauksista. Vaikka heidän työskentely-ympäristönsä ovat keskenään erilaisia, vastauksissa oli nähtävissä yhdistäviä tekijöitä. Mielestämme tämä puoltaa tutkimuksemme siirrettävyyden mahdollisuutta.

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta on tärkeää huomioida myös tutkimuksen varmuutta. Varmuuden arvioinnissa tutkijan tehtävänä on huomioida mahdollisuuksien mukaan tekijöitä, jotka voivat ennustamattomasti vaikuttaa saatuihin tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajarvi 2018, 162). Koska keräsimme tutkimusaineistomme käyttäen verkkokyselylomaketta, emme voineet vaikuttaa siihen, millaisia tutkittavia tutkimukseemme osallistui. Pohdimme, vaikuttiko esimerkiksi tutkittavien ammattinimikkeiden hajontaan negatiivisesti se, että jaoinme kyselylomakkeen tiettyyn Facebook-ryhmään. Vaikka kyseinen ryhmä olikin kaikille varhaiskasvatuksessa työskenteleville henkilöille avoin, kukaan

vastaajista ei kertonut olevansa varhaiskasvatuksen erityisopettaja tai varhaiskasvatuksen sosionomi. Koska emme toteuttaneet tutkimusaineiston keräämistä haastattelujen muodossa, emme voi olla täysin varmoja siitä, toimivatko tutkittavat juuri sillä ammattinimikkeellä, joilla he vastasivat kyselyymme. Tämä tekijä hieman heikentää tutkimuksemme luotettavuutta.

Avoimiin verkkokyselyihin kenellä tahansa on oikeus vastata, ilman, että tutkija etukäteen valitsee tutkittavia henkilöitä. Tämänkaltaisissa kyselyissä on mahdollista, että jokin ihmis- tai ikäryhmä saattaa jäädä kerätyn aineiston ulkopuolelle. (Valli & Perkkilä 2018, 120.) Suurin osa tutkittavistamme oli 30–39-vuotiaita, mutta vastauksissa oli kuitenkin selkeästi nähtävissä ikähajontaa (ks. Kuvio 3). Koimme tämän yllättäväksi, sillä tämänhetkisissä opinnoissamme positiivista pedagogiikkaa ei ole lainkaan käsitelty eikä sen käyttömahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa ole tuotu esiin. Pohdimme, onko tutkittavan iällä ja työkokemuksen määrällä yhteyttä siihen, minkä verran hän tietää tai on kuullut positiivisesta pedagogiikasta. Useamman vuoden ajan varhaiskasvatuksessa työskennellyt henkilö on saattanut ehtiä suorittamaan useita täydennyskoulutuksia ja näin ollen lisäämään omaa tietämystään aiheen tiimoilta, verraten henkilöön, joka on vastavalmistunut ja työelämään siirtynyt. Vaikka suurin osa tutkittavista olikin 30–39-vuotiaita, ei voida kuitenkaan olettaa, että kaikille heistä olisi kertynyt useiden vuosien ajalta työkokemusta varhaiskasvatuksessa. Tutkittavien työkokemus ja koulutushistoria muovaavat heidän kokemuksiaan sekä mielipiteitään positiivisesta pedagogiikasta, minkä vuoksi tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä suurempaan joukkoon.

Aineistomme oli riittävä tämän tutkimuksen toteutukseen, sillä saimme kattavasti ja monipuolisesti vastauksia. Huomasimme vastausten välillä olevan useita yhdistäviä tekijöitä, jotka lisäsivät tutkimuksemme luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa on vaikeaa määrittää ennakkoon sitä, kuinka laajan aineistomäärän tarvitsee (Eskola & Suoranta 2014, 216; Aaltio & Puusa 2020, 184). Tutkimuksen teon aikana kuitenkin mietimme, olisiko ollut mahdollista saavuttaa suurempi otoskoko jonain muuna vuodenaikana kuin kesällä. Kesälomilla on

voinut olla vaikutusta siihen, kuinka monella varhaiskasvattajalla on ollut aikaa ja jaksamista vastata kyselyymme.

Tutkimuksemme yhdeksi vahvuudeksi muodostui triangulaatio, joka myös lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiolla tarkoitetaan monimenetelmällisyyttä, jolla on mahdollista saada aineistosta kokonaisvaltainen tulkinta (Aaltio & Puusa 2020, 185). Sen avulla olemme koko tutkimusprosessin aikana pystyneet tarkastelemaan sekä analysoimaan aineistoamme useammasta näkökulmasta. Tutkimuksen rajoittavana tekijänä voidaan pitää positiivisen pedagogiikan tuoreutta varhaiskasvatuksessa, minkä vuoksi aiempia tutkimuksia aiheesta on tehty vähän. Sen sijaan vahvuusperustaisesta kasvatuksesta on tehty muutamia opinnäytetöitä, joten tutkimustuloksiamme voi osittain verrata niihin. Tutkimustuloksiamme ei myöskään voi yleistää koskemaan kaikkia varhaiskasvattajia, sillä tutkimukseemme osallistui ainoastaan naispuolisia henkilöitä.

Suurin osa tutkimukseemme vastanneista kertoi työskentelevänsä Uudella maalla. Jatkotutkimusaiheena olisikin kiinnostavaa tarkastella, kuinka positiivisen pedagogiikan jakautuminen näkyy tarkemmin Suomen eri maakuntien välillä. Lisäksi aihetta voisi tarkastella siitä näkökulmasta, vaikuttaako maakunnan sijainti siihen, kuinka laajaa ja monipuolista tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on positiivisesta pedagogiikasta. Tässä tutkimuksessa keskityimme tarkastelemaan tutkimuotoja yleisellä tasolla, joten toisena jatkotutkimusaiheena voisi myös olla, millä tavoin positiivista pedagogiikkaa hyödynnetään jollain tietyllä kolmiportaisen tuen tasolla, esimerkiksi erityisen tuen tasolla.

Tutkimukselle asetetut tavoitteet toteutuivat, sillä saimme keräämämme aineiston pohjalta vastaukset määrittämiimme tutkimuskysymyksiin. Koemme, että tutkimuksemme on merkittävä, koska sen kautta saadaan tuotettua varhaiskasvatuksen kentälle uutta, ajankohtaista tietoa. Toivomme, että tulevaisuudessa varhaiskasvattajien tietämystä positiivisesta pedagogiikasta ja sen myönteisistä vaikutuksista saataisiin lisättyä, sillä juuri meillä, kasvattajilla, sekä meidän toiminnalla on merkittävä vaikutus siihen, miten lapsi kasvaa ja kehittyy.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmia ja menetelmiä. Tallinna: Gaudeamus, 177–188.

Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.

Ahonen, L. 2017a. Haastavat kasvatustilanteet – Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2020. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 268–280.

Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvatus – Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEhappy Publishing.

Avola, P. & Pentikäinen, V. 2020. Kukoistava kasvatus – Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEhappy Publishing.

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

Crain, W. 2011. Theories of Development: Concepts and Applications. Boston, Mass.; London: Pearson.

Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 195-206.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gable, S. L. & Haidt, J. 2005. What (and Why) Is Positive Psychology?
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1037/1089-2680.9.2.103>

Heiskanen, N. 2018. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–118.

Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A. & Vehkakoski, T. 2019. Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. Niilo Mäki Instituutti.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.

Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–280.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmia ja menetelmiä. Tallinna: Gaudeamus, 9–19.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O.-J. & Värri, V.-M. (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 367–400.

Kangas, J., Lastikka, A.-L. & Karlsson, L. 2021. Voimauttava varhaiskasvatus – Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi. Keuruu: Otava.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Martela, F. 2014. Onnellisuuden psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–62.

Munter, H. 2001. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) Pienet päivähoitossa - Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 93-115.

OAJ. 2020. Tuki toimivaksi. Oppimisen tuen ketju yhtenäistettävä varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle.

https://www.oaj.fi/contentasets/281703604bbd4733b735bcb904724dab/oaj_kolmiportaintuki_netti.pdf

(Luettu 1.7.2021.)

Ojanen, M. 2014. Positiivinen psykologia. Porvoo: Bookwell Oy.

Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 1.7.2021.)

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf (Luettu 8.9.2021.)

Pihlaja, P. & Neitola, M. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. Kasvatus & Aika 11 (3), 70-91.

Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-49.

Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmia ja menetelmiä. Tallinna: Gaudeamus, 145-156.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmia ja menetelmiä. Tallinna: Gaudeamus, 75–85.

Ranta, S. 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Väitöskirja, Lapin yliopisto.

Ranta, S., Uusiautti S. & Hyvärinen, S. 2020. The implementation of positive pedagogy in Finnish early childhood education and care: a quantitative survey of its practical elements. *Early Child Development and Care*.

<https://www.tandfon->

[line.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1763979?scroll=top&needAccess=true](https://www.tandfon-line.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1763979?scroll=top&needAccess=true) (Luettu 25.8.2021.)

Salminen, J. 2017. Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 163–176.

Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Trogen, T. 2020. Positiivinen kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–27.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varhaiskasvatuslaki. 2018. (13.7.2018/540)

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446151328> (Luettu 5.9.2021.)

Vilka, H. 2021. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi: tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

Vitka, T. 2021. Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja)

Wenström, S. 2020. Positiivinen johtaminen – Johda paremmin opetus- ja kasvatustalalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake varhaiskasvatuksen henkilökunnalle

TAUSTAKYSYMYKSET

1. Olen tutustunut tietosuojalomakkeeseen ja annan suostumukseni tietojeni käyttöön.
 - Kyllä
 - Ei

2. Sukupuoli
 - Nainen
 - Mies
 - Muu

3. Ikä
 - 20–29-vuotias
 - 30–39-vuotias
 - 40–49-vuotias
 - 50–59-vuotias
 - Yli 60-vuotias

4. Työpaikkakuntasi maakunta (esim. Uusimaa, Keski-Suomi, Etelä-Savo, Lappi jne.)

5. Millä ammattinimikkeellä työskentelet?
 - Varhaiskasvatuksen opettaja / lastentarhanopettaja
 - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
 - Varhaiskasvatuksen sosionomi
 - Joku muu, mikä?

6. Työkokemuksesi?
 - Alle 5 vuotta
 - 5–10 vuotta
 - 10–15 vuotta
 - 15–20 vuotta
 - Yli 20 vuotta

TUTKIMUSKYSYMYKSET

7. Oletko kuullut positiivisesta pedagogiikasta
- Kyllä, tiedän mitä se pitää sisällään.
 - Kyllä, olen kuullut nimeltä.
 - En osaa sanoa
 - Ei, en ole kuullut.

Kuvaus positiivisesta pedagogiikasta:

Kyseessä on pedagoginen suuntaus, jonka pohjalla vaikuttaa positiivinen psykologia. Positiivinen pedagogiikka keskittyy vahvistamaan lapsen hyvinvointia ja oppia tunnistamaan sekä käyttämään hänen omia luontevahvuuksiaan. Opetuksen keskiöön kuuluu myös myönteiset tunteet, niiden tunnistaminen, sanoittaminen ja hyödyntäminen. Kasvatuksessa ja opetuksessa huomioidaan myös myönteiset hetket ja niitä halutaan lisätä arjen keskelle.

8. Pidän positiivista pedagogiikkaa tärkeänä varhaiskasvatuksessa.
- 1 = Täysin eri mieltä
 - 2 = Jokseenkin eri mieltä
 - 3 = En osaa sanoa
 - 4 = Jokseenkin samaa mieltä
 - 5 = Täysin samaa mieltä
9. Käytätkö positiivisen pedagogiikan materiaaleja varhaiskasvatuksessa työskennellessäsi? (esim. Huomaa hyvä! -tuotesarjan materiaalit)
- Kyllä, käytän.
 - Olen käyttänyt aikaisemmin, mutta en välttämättä käytä enää.
 - Voisin harkita käyttäväni tulevaisuudessa.
 - Toistaiseksi en ole käyttänyt.
 - En ole käyttänyt, enkä aio käyttää tulevaisuudessakaan.
10. Hyödynnätkö positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa, kun suunnittelet ja toteutat lapselle kolmiportaista tukea?
- Ei
 - En osaa sanoa
 - Kyllä

11. Miten hyödynnät positiivisen pedagogiikan periaatteita ja/tai materiaaleja lapsen yleistä tukea suunnitelmassa ja toteutuksessa? (esim. tavoitteen asettelu, lapsen kohtaaminen, pedagoginen ohjaus ja tuki)
12. Miten hyödynnät positiivisen pedagogiikan periaatteita ja/tai materiaaleja lapsen tehostettua ja erityistä tukea suunnitelmassa ja toteutuksessa? (esim. tavoitteen asettelu, lapsen kohtaaminen, pedagoginen ohjaus ja tuki)
13. Miksi pidät tärkeänä hyödyntää positiivisen pedagogiikan keinoja, kun suunnittelet ja toteutat lapsen yleistä tukea?
14. Miksi pidät tärkeänä hyödyntää positiivisen pedagogiikan keinoja, kun suunnittelet ja toteutat lapsen tehostettua ja erityistä tukea?
15. Jos olet käyttänyt positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa, koetko sillä olleen vaikutusta lapsen kolmiportaisen tuen suunnittelussa?
 - Ei
 - En osaa sanoa
 - Kyllä, millä tavoin?
16. Kerro esimerkki kasvatustilanteesta, jossa olet onnistunut positiivisen pedagogiikan keinoin tukemaan lasta, hänen hyvinvointiaan, kehitystään ja/tai oppimistaan.
17. Koetko seuraavilla tekijöillä olevan heikentäviä vaikutuksia lapsen kolmiportaisen tuen suunnitteluun ja toteutukseen? Voit valita useampia vaihtoehtoja.
 - Resurssit
 - Kiire
 - Oma motivaatio
 - Ristiriitaiset kasvatustilanteet vanhempien ja/tai varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa
 - Joku muu, mikä?
18. Jos olet käyttänyt positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa, kerro esimerkki onnistuneesta kasvatustilanteesta, jolloin positiivisella pedagogiikalla on ollut myönteistä vaikutusta lapsen saamaan kolmiportaiseen tukeen.

19. Koetko, että positiivisesta pedagogiikasta tarvitaan täydennyskoulutusta?
- Kyllä
 - En osaa sanoa
 - Ei

Liite 2. Saatekirje

Hei varhaiskasvatuksen ammattilaiset!

Olemme varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Teemme kandidaatintutkielmaa, jossa tutkimme varhaiskasvatuksen henkilökunnan kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sen hyödyntämisestä lapsen kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Keräämme aineistoa kyselylomakkeen kautta. Kyselyyn vastaamiseen menee noin 10–15 minuuttia. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja kyselyn voi keskeyttää milloin tahansa. Tutkimukseen vastataan anonyymisti, mutta tutkimukseen osallistuminen antaa luvan käyttää vastauksia osana kandidaatintutkielmaamme. Kaikki lomakkeen tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja ne hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Kiitos osallistumisesta, ja aurinkoista kesää!

Liite 3. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin rakentuminen

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Lapsen yksilöllinen kohtaaminen myönteisesti ja lämpimästi	1 Yksilöllinen vuorovaikutus lapsen kanssa	1 Lapsen yksilöllinen huomiointi	1 Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen lapsen kolmiportaisessa tuessa
Lapsen kanssa suunnitellaan yhdessä hänelle asetettavat tavoitteet ja häntä kannustavat asiat			
Sensitiivinen läsnäolo			
Henkilökohtaisten tarpeiden huomiointi	2 Lapsen havainnointi		
Lapsen taitojen huomioiminen ja niiden kirjaaminen			
Lapsen mielenkiinnon kohteiden hyödyntäminen			
Yksilöllisten herkkyykskausien huomioiminen, joita vahvistetaan positiivisesti			
Tilanteiden ja tunteiden sanoittaminen lapsentasoisesti			
Keskustelut ja haastattelut			
Kuvat ja piirtäminen			
Leikki			
Muut viralliset asiakirjat			
Positiiviset onnistumisen kokemukset jokapäiväisen pedagogisen toiminnan tavoitteena			

Tavoitteiden pilkkominen	3 Positiivisten kokemusten ja onnistumisen tunteiden mahdollistaminen	2 Kasvattajalähtöinen tilannetaju	
Onnistumisen sanoittaminen			
Kehuminen			
Kannustaminen			
Positiivinen palaute			
Tsemppaaminen			
Ei-toivotun käytöksen huomiotta jättäminen, jos tilanne sallii	4 Suhtautuminen tilanteeseen		
Sanallisen ohjauksen paino välttämällä kielto sanoja			
Toivotun käytöksen kiittäminen ja huomioiminen			
Johdonmukaisuus	5 Toiminnan ajoittaminen		
Ajan antaminen leikeille ja siirtymille			
Ensisijaisesti keskittään lapsen vahvuuksiin	6 Lapsen vahvuudet	3 Vahvuudet	
Sekä omien että muiden vahvuuksien sanoittaminen ja näkeminen			
Epäonnistumisista pyritään löytämään myös positiivisia asioita	7 Lapsen itsetunnon vahvistaminen		
Pyritään rakentamaan lapsen itsetuntoa vahvemmaksi			
Lapsen kohtaaminen enemmän positiivisten kuin negatiivisten asioiden kautta			
Yhdessä toimiminen koko ryhmän kanssa			

Oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen iloitseminen yhdessä	8 Yhdessä toimimisen ilot ja kokemukset	4 Ryhmäjäsensuus	
Kiitollisuus toisista ryhmäläisistä			
Kunnioittavan ja kannustavan ilmapiirin luominen			
Muista ihmisistä puhutaan kunnioittavasti ja arvostavasti			
Oppimisympäristön muokkaaminen	9 Monipuoliset oppimisympäristöt	5 Erilaisten materiaalien hyödyntäminen oppimisympäristöissä	
Pienryhmät			
Kuvat, ajastimet ja painotyynt	10 Apuvälineet		
Huomaa hyvä! -sarja	11 Positiivisen kasvatuksen materiaalit		
Piki			
Molli			
Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa -kirja			

Liite 4. Toisen tutkimuskysymyksen analyysin rakentuminen

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Positiivisen ilmapiirin luominen koko ryhmään sekä aikuisen ja lapsen välille	1 Positiivinen ilmapiiri		
Lapsi oppii ja toimii paremmin ympäristössä, jossa on positiivinen ilmapiiri			
Kaikkien hyväksyminen		1 Positiivinen kasvatus	

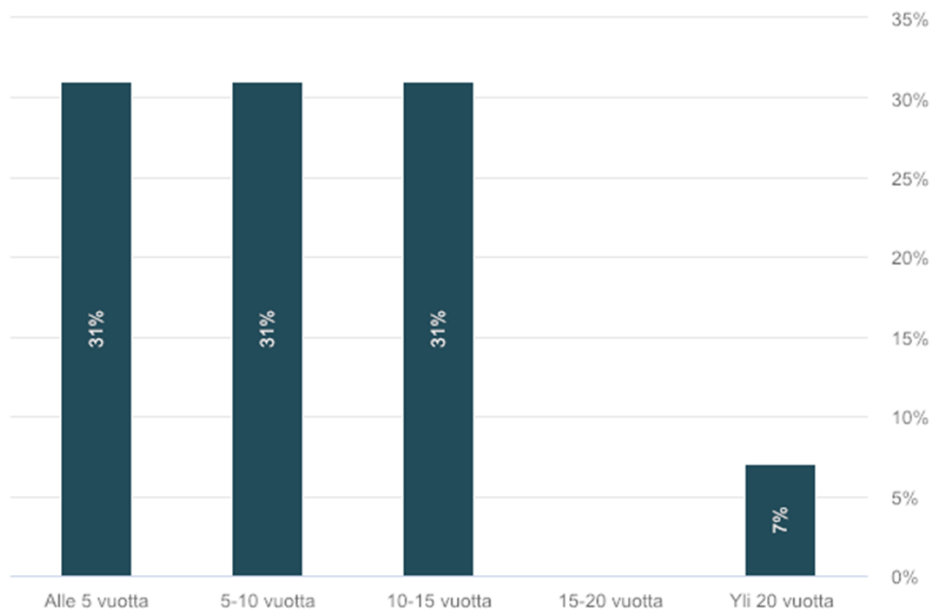
Positiivinen kasvat- tus lisää suvaitse- vaisuutta ja ymmär- rystä heterogeeni- sessä ihmissuhde- verkostoissa	2 Ryhmän sisäinen hyväksyntä ja su- vaitsevaisuus		1 Positiivisen peda- gogiikan tärkeys lapsen yksilöllisissä tarpeissa
Ihmisarvon näky- vyyden tuominen koko lapsiryhmään			
Onnistumisen koke- mukset kohottavat lapsen itsetuntoa ja kannustavat harjoit- telemaan taitojaan lisää	3 Kokemukset sal- liva ympäristö osaa- misen tukena	2 Lapsen kokemus- ympäristö	
Jotta lapsi voi kehit- tää terveen itsetun- non, on hänen koet- tava olevansa osaava			
Haastavissa tilan- teissa hyvän löytä- minen vähentää lan- nistumista ja epäon- nistumisen tunnetta	4 Lapsen pettymys- sietokyvyn kehittä- minen		3 Lapsen kokonais- valtainen kasvu
Epäonnistumisen jälkeen onnistumi- set ovat isompia sekä lapselle että ai- kuiselle			
Lapsen hyvinvoin- nin kokonaisvaltai- nen tukeminen			
Lapsen varustami- nen vahvalla itse- tunnolla, positiivi- sella käsityksellä it- sestä oppijana sekä pysyvyyden tun- teella	5 Lapsen hyvin- voinnin lisääminen ja vahvaksi kasva- minen		

Lapsen vahvuuk- sien löytäminen ja niiden hyödyntämi- nen			
--	--	--	--

Liite 5. Tutkittavien työpaikkakuntien maakunnat

Vastaukset
Pirkanmaa
Kymenlaakso
Uusimaa
Uusimaa
Uusimaa
Uusimaa
Uusimaa
Varsinais-Suomi
Etelä-Pohjanmaa
Pohjois-karjala
Pirkanmaa
Uusimaa
Kymenlaakso

Liite 6. Tutkittavien työkokemuksen määrä vuosina



Liite 7. Täydennyskoulutuksen tarve positiivisesta pedagogiikasta

