

Positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajien arvioimana

Anne-Marie Keckman

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Syyslukukausi 2023

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Keckman Anne-Marie 2023. Positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajien arvioimana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 105 sivua.

Tässä erityispedagogiikan pro gradu - tutkielmassa tarkasteltiin positiivista pedagogiikkaa erään suuren kaupungin esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Tutkimuskysymykset olivat: 1) millaisia positiivisen pedagogiikan työtapoja oli käytetty esiopetuksessa ja 2) mitä vaikutuksia positiivisella pedagogiikalla nähtiin ja lisäksi 3) selvittää, miten positiivinen pedagogiikka ymmärrettiin.

Tämä hermeneuttis- fenomenologinen tutkimus liittyy positiivisen psykologian kontekstiin, jossa viitekehyksen muodostaa valtakunnalliset säädökset esiopetuksesta ja ilmiönä on positiivinen pedagogiikka. Tutkimusaineisto koostuu seitsemän varhaiskasvatuksen opettajan teemahaastatteluista ja se analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä PERMA- teorian viitekehyksessä, jonka alkukirjaimet kuvastavat hyvinvoinnin osa-alueita.

Positiivisen pedagogiikan työtavat ilmenivät hyvinvoinnin osa-alueissa ta-saisesti: P = tunnekasvatuksena ja sensitiivisenä lapsen kohtaamisena; E = yhteisöllisinä ja toimijuutta edistävinä toimintatapoina; R = vahvuuksia korostavana vuorovaikutteisuuksena; M = merkityksellisyytenä vahvuuksien ja lapsen näkökulman kirjaamisena LEOPSiin sekä A = pedagogisena dokumentointina ja myönteisenä palautteena. Positiivinen pedagogiikka on kolmiportaisen tuen mukaista, lasta toimijuuteen ohjaavaa ja inklusiivista. Sen työtapaan liitettiin taidekasvatus, joka edisti kukoistamista, yhteisöllisyyttä. Positiivinen pedagogiikka vahvuusperustaisena ja lapsilähtöisenä tukee sitoutuneisuutta, kaverisuhteita, hyvinvointia ja vahvistaa lapsen ja hänen huoltajiensa asemaa pedagogisessa prosessissa.

Asiasanat: positiivinen pedagogiikka, hyvinvointi, kukoistaminen, tunnekasvatus, vahvuudet ja inklusiivisuus.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
2. POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA ILMIÖNÄ	5
2.1 Onnellisuuden ja hyvinvoinnin tutkijoita	6
2.2 Positiivinen pedagogiikka hyvinvoinnin ja kukoistamisen lähteenä.....	10
2.3. Positiivisen pedagogiikan tutkimuksesta Suomessa.....	11
2.4 PERMA-teorian osa-alueet	14
3 VARHAISKASVATUKSEN ESIOPETUKSEN JA POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN YHTEISET SISÄLLÖT	18
3.1 Vahvuudet ja niiden tunnistaminen esiopetuksessa	19
3.2 Esiopetuksen kolmiportainen tuki	22
3.3 PERMA- teorian ja esiopetuksen yhteiset sisällöt	24
3.4 PERMA- teorian mukaiset positiivisen pedagogiikan työtavat.....	27
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET/-ONGELMAT	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
5.1 Tutkimuskonteksti	36
5.2 Tutkimuksen osallistujat.....	37
5.3 Teemahaastattelu.....	39
5.4 Aineiston analyysi.....	43
5.5 Eettiset ratkaisut.....	48
6 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA ESIOPETUKSESSA	53
6.1 Myönteiset tunteet (P).....	56
6.2 Sitouttavat toiminnot (E).....	59

6.3 Myönteiset ihmissuhteet (R)	64
6.4 Merkityksellisyys (M) ja LEOPS-sisällöt.....	67
6.5 Saavuttaminen ja LEOPS- sisällöt.....	71
6.6 Taidekasvatus positiivisen pedagogiikan työtapana.....	77
6.7 Positiivinen pedagogiikka "on kuin auringon voima".....	76
7. POHDINTA	78
7.1 PERMA- jäsenyyksen mukaiset työtavat	80
7.2 Myönteiset tunteet ulottuvuus (P).....	81
7.3 Sitouttavat toiminnot ulottuvuus (E).....	81
7.4 Myönteiset ihmissuhteet ulottuvuus (R).....	82
7.5 Merkityksellisyyden ulottuvuus (M) ja LEOPS- sisällöt.....	83
7.6 Saavuttamisen ulottuvuus (A) ja LEOPS- sisällöt.....	83
7.7 Taidekasvatus positiivisen pedagogiikan työtapana.....	85
7.8 Positiivinen pedagogiikka ymmärrettiin laaja-alaisesti.....	85
7.9 Tutkimuksen luotettavuudesta ja jatkotutkimus aiheita.....	88
LÄHTEET.....	93
<u>LIITTEET</u>.....	98

1. JOHDANTO

Tämä pro gradu - tutkielma on fenomenologis- hermeneuttinen. Positiivisen pedagogiikan ilmiötä on tarkasteltu varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana esiopetuksen kontekstissa ja tutkielma liittyy laadulliseen ja empiiriseen tutkimusperinteeseen (Alasuutari, 2001, 65; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 26). Tutkimuksen tavoitteena oli saada kuvaa positiivisen pedagogiikan ilmiöstä erään suuremman kaupungin esiopetuksen käytänteiden kautta ja samalla oltiin kiinnostuneita siitä, mitä vaikutuksia positiivisen pedagogiikan seurauksena kuvattiin. Lisäksi olin kiinnostunut ilmiön perusluonteesta ja halusin tietää, miten varhaiskasvatuksen opettajat olivat ymmärtäneet positiivisen pedagogiikan (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 66, 187). Aineisto kerättiin puhelimitse keväällä 2021 teemahaastattelun menetelmällä puolistrukturoiduin kysymyksin, jotka samalla tallennettiin erillislaitteelle (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 47). Tutkimusaineisto analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä, ja siihen parhaiten soveltui Martin Seligmanin PERMA- teoria, jonka avulla jäsennettiin tutkimuksen sisältöä sen eri vaiheissa (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 14, 15).

Tutkimuksen konteksti liittyy varhaiskasvatuksen toimialaan ja tarkemmin siellä järjestettyyn esiopetukseen. Käytän päiväkodissa työskentelevästä opettajasta nimikettä "varhaiskasvatuksen opettaja" tai "opettaja". Tähän tutkimukseen osallistui seitsemän pätevää varhaiskasvatuksen opettajaa, joista kahdella oli varhaiskasvatuksen erityisopettajan pätevyys (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 58, 59). Keväällä 2021 teemahaastattelu -menetelmällä koottu aineisto analysoitiin tiedonantajien puheesta aiheeseen liittyviä teemoja etsien ja sitten pyrittiin tekemään siitä yleistystä sekä saattamaan positiivisen pedagogiikan ilmiötä synteessin tasolle- ymmärretyksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 104-107; Hirsjärvi ja Hurme, 2009, 144). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 112) viitekehystenä ja aineiston sekä tulosten tarkastelussa toimi positiivisen psykologian

PERMA- teoria ja varhaiskasvatuksen esiopetusta ohjaavat valtakunnalliset lait ja säädökset. (Perusopetuslaki, 628/1998; Varhaiskasvatuslaki 540/2018; <https://okm.fi/varhaiskasvatuslait>). Tässä tutkimuksessa nuo molemmat nähtiin lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin tähtäävinä pedagogisina linjauksina.

Erityispedagogiikan tulokulma tässä tutkielmassa on näkemys siitä, että positiivisen pedagogiikan työtavat itsessään **inklusiivisina** mahdollistavat lapsikeskeisinä menetelminä keinoja, jotka **auttavat lasta liittymään vahvuuksiensa kautta vertaisryhmäänsä esteettä** ja arvostettuna – tässä tutkimuksessa niistä puhuttaessa käytän termiä ”**LEOPS- sisällöt**”.

Varhaiskasvatuksen lainsäädännöllisen perusta, joka valtakunnallisten ohjausasiakirjojen mukaisena pitää sisällään turvallisen ja eheän sekä vahvuusperustaisen oppimisenpolun, että myös veloitteen varhaiskasvatuksen opettajalle henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiselle jokaiselle lapselle. Lapsen varhaiskasvatuksen suunnitelmaan, josta käytetään myös nimeä VASU, on kirjattava tavoitteet lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla sekä toimenpiteet tavoitteiden toteuttamiseksi. Tässä tutkimuksessa kontekstina on esiopetuksen toimintakulttuuri, jolloin tässä varhaiskasvatuksen opettajalla käytössä pedagoginen dokumentti, jota kutsutaan nimellä **lapsen esiopetuksen suunnitelma eli LEOPS**, tätä lyhennelmää käytän tässä tutkimuksessa. Tarvittaessa tähän suunnitelmaan tulee kirjata **lapsen tuen tarve, tukitoimenpiteet** ja niiden **toteuttaminen** (Pihlaja ja Viitala, 2018, 21, 24, 28). Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma eli LEOPS – tässä tutkimuksessa käsitetään **pedagogisena työkaluna**, siten miten Heiskanen (2019, 15) esittää: lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista tukevinä asiakirjoina, joiden tehtävänä on prosessinomaisesti kerätä tietoa, koota siitä yhteenvedoa, jotta voidaan analysoida ja arvioida lapsen tarpeet tai mahdolliset tukitoimet. Yleisesti tuota prosessia kuvataan termillä dokumentointi tai pedagoginen dokumentointi. Tässä tutkimuksessa käsitettä dokumentointi käytetään tässä merkityksessä osana varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvaa. Heiskanen (2019,

95, 99) nostaa esiin lapsen tukitoimien suunnittelussa tuen prosessien kokonaisvaltaisen kuvauksen lapsen vahvuuksien huomioimisessa ja hyödyntämisessä. Juho Honkasilta puolestaan (2016, 5) toteaa, että ”Lapsen kohtaamiseen ei tarvita diagnooseja eikä muita identiteettileimoja”. Hän vetoaa samalla niiden lasten puolesta, jotka jäävät usein piilotetuiksi, että olisi aika siirtyä sellaisiin käytänteisiin, jossa otetaan huomioon vuorovaikutteisuus, lasten tunteet ja tarpeet. Diagnooseilla on paikkansa, jotta pedagogeina osaamme ottaa huomioon kunkin lapsen tarpeet ja haasteet, on olennaista lähestyä asiaa vahvuuksien kautta, jotka huomioidaan tukitoimien suunnittelussa ja oppimisympäristön muokkaamisessa yhtä tärkeinä kuin lapsen haasteetkin. Tutkimuksen aihe liittyy erityispedagogiikkaan siten, että lapsen **yksilöllinen tukeminen hänen vahvuuksiensa kautta nähdään ennaltaehkäisevänä ja resilienssiä lisäävänä** (Poijula, 2018, 23). Vahvuusperustainen ote pedagogiikassa, toimii itsessään myönteistä kasvua ja kehitystä edistävänä yleisen tuen tasolla. Tässä pro -gradussa on käytetty valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista välillä nimitystä ”varhaiskasvatussuunnitelma” tai ”esiopetuksen opetussuunnitelma”, joista käytetään yleisesti myös nimikettä ”ohjausasiakirjat”.

Seligmanin **PERMA- teoria** on linjassa sisällöllisesti **laadukkaan esiopetuksen suunnittelun ja järjestämisen perustana** olevien **varhaiskasvatuksen valtakunnallisten ohjausasiakirjojen kanssa** ja siksi se soveltuu myös tässä tutkimuksessa hyvin **teoreettiseksi viitekehyyksi**. Ranta ja Leskisenoja ovat kumpikin käyttäneet positiivista pedagogiikkaa tutkimustensa teoreettisena pohjana ja positiivista pedagogiikkaa voidaan ajatella myös toimivan laadukkaan pedagogiikan viitekehyyksenä esiopetuksen toimintakulttuurissa (Ranta, 2020, 13; Leskisenoja, 2016, 24, 36). PERMA-teoria on jo toiminut **kukoistamiseen** tähtäävän opetuksen ja kasvatuksen kehyksinä ympäri maailmaa ja Leskisenoja (2017, 33), viittaa Keyesiin (2002) avatessaan **kukoistamisen** käsitettä: ”Kukoistamisella tarkoitetaan sellaista optimaalista tilaa, jossa **emotionaalinen ja sosiaalinen ja psykologinen hyvinvointimme** ovat parhaalla mahdollisella tasolla”. Kasvatus voisi olla parhaimmillaan kukoistamiseen tähtäävää positiivista pedagogiikkaa.

Tutkielman tavoitteena on ollut selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja kokemuksia siitä, miten positiivinen pedagogiikka ilmenee erään kaupungin esiopetuksessa. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat: 1) **millaisia positiivisen pedagogiikan työtapoja varhaiskasvatuksen opettajat olivat käyttäneet esiopetuksessa** sekä 2) **mitä vaikutuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien seurauksena kuvattiin** sekä 3) **miten positiivinen pedagogiikka käsitteenä oli ymmärretty**. Tämän tutkielman aihe on monessa suhteessa ajankohtainen ja tärkeä myös siitä syystä, että uusi VASU (2018) ohjeistaa varhaiskasvatuksen opettajaa pitämään esiopetuksen keskiössä jokaisen lapsen henkilökohtaisen **hyvinvoinnin** edistämiseksi hänen **vahvuutensa** ja **kiinnostuksen** kohteensa. Esiopetuksessa lapsi on tärkeässä vaiheessa siirtymässä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Mielestäni yksi merkittävimmistä muutosvoimista tulevaisuutta ajatellen olisi kiinnittää huomiota heikkouksien sijaan oppilaan vahvuuksiin. Tämä pro gradu - tutkielma pyrkii omalta osaltaan lisäämään hyvinvointia ja positiivisen kasvatuksen tietämystä.

2. POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA ILMIÖNÄ

Positiivisen pedagogiikan keskiössä on näkemys yksilön hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä, jotka positiivisen pedagogiikan ”isä” Martin Seligman on kiteyttänyt **PERMA-teoriassaan** viideksi osa-alueeksi. PERMA on lyhenne hyvinvoinnin osa-alueiden etukirjaimista ja johdettu näiden osa-alueiden englanninkielisistä nimistä, jotka ovat: **P - positive feelings**, **E - engagement**, **R - relationships**, **M - meaning** ja **A - accomplishment** (Seligman, 2011, 12-18, 24-29, 237-241). Tässä yhteydessä edellä mainitut osa-alueet esitetään kuvaamaan hyvinvoinnin psykologisia elementtejä ja PERMA-teorian elementeistä käytetään myöhemmin tässä tutkimuksessa suomenkielisiä käännöksiä Leskisenojan (2016, 34–35) tavoin seuraavasti: **myönteiset tunteet (P)**; **sitouttavat toimintatavat (E)**; **myönteiset ihmissuhteet (R)**; **merkityksellisyys (M)**; ja **saavuttaminen (A)**.

Positiivisen pedagogiikan rinnakkaiskäsitteitä ovat **vahvuusperustainen** – ja **positiivinen kasvat**us (Leskisenoja ja Erja Sandberg, 2019, 17, 28). Positiivinen pedagogiikka ilmiönä liittyy hyvinvointiin, onnellisuuteen ja motivaatioon sekä siten myös vahvasti psykologian tieteenalaan. ”Hyvinvointi ja onnellisuus ovat moniulotteisia ilmiöitä, joita on vaikea määritellä tyhjentävästi. Teoreettisessa tarkastelussa puhutaan usein subjektiivisesta hyvinvoinnista, jolla tarkoitetaan ihmisen omaa arviota elämäntyytyväisyydestään sekä myönteisten ja kielteisten tunteiden määrästä.” (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 28).

Leskisenoja ja Sandberg (2019, 29) jatkavat vielä, että aristoteelinen eli eudaimonistinen näkemys onnellisuudesta ja hyvästä elämästä pitää sisällään merkityksellisyyden kokemuksen, joka on seurausta hyveellisestä elämästä ja henkilökohtaisesta kasvusta. Näin ollen tärkeää on, että kasvatuksen – ja opetuksen kenttä antaa lapselle ja nuorelle sellaisia arvoja ja periaatteita, jotka ovat auttamassa häntä elämässään myös myöhemmin - ei vain etsimään omaa onneaan ja menestystä, vaan hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä laajemmin. Se voi tapahtua positiivisen pedagogiikan ja positiivisen psykologian periaatteiden ja menetelmien soveltamisena opetus- ja kasvatustoiminnassa (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 17).

Positiivisen pedagogiikan taustalla on Martin Seligmanin ja Christopher Petersonin (2004, 28–31) **luontevahvuuksiin** perustuva luokittelu, jonka pohjalle puolestaan Seligman sittemmin kehittäi **positiivisen psykologian onnellisuus- ja hyvinvointi -teorian**, jonka avulla **kukoistamiseen** liittyviä tekijöitä voidaan selittää (Seligman, 2011, 9, 11–13; Leskisenoja, 2017, 32, 33). Seligman (2011, 12) kuvaa, että **positiivinen psykologia** voidaan nähdä ihmisen elämän läpi siltanä, hänen kaikissa vaiheissaan, missä **myönteisten tunteiden** innostamana yksilö voi saavuttaa **kukoistamista** läheisten **ihmissuhteiden, innostavan sitoutuneen toiminnan** sekä **ominaisvahvuuksiensa** kautta, kunnes hän tulee tilanteeseen, jossa hän on toisille **tarpeellinen, iloksi ja hyödyksi**. Tässä luvussa paneudutaan siihen, miten positiivinen pedagogiikka sai alkunsa ja millaisia käsitteitä sen yhteyteen liitetään. Leskisenoja ja Sandberg (2019,9) ovat havainneet, että tietoisuus positiivisesta pedagogiikasta on saavuttanut aiempaa paremmin maamme päiväkodit ja alakoulut, tuo seikka innosti minua tarttumaan tähän aiheeseen ja lisäksi esiopetus on tuttu konteksti aiemman ammattini – (varhaiskasvatuksen opettajana/ varhaiskasvatuksen erityisopettajana) kautta.

2.1 Onnellisuuden ja hyvinvoinnin tutkijoita

Seligman ei ollut yksin oivallustensa kanssa etsiessään hyvinvoinnin ja onnellisuuden avaimia. Samankaltaisiin tuloksiin ovat tulleet muutkin tutkijat, kuten Edward. L. Deci ja Richard M. Ryan **Itsemäärämisteoriassa** (2004, 27), jossa keskitytään aktiivisen, kasvuun orientoituneen ihmisen ja hänen sosiaalisen kontekstinsa väliseen vuorovaikutukseen. Itsemäärämisteoria (Deci & Ryan, 2004, 6) määrittää yksilön hyvinvointia ihmisen **psykologisten perustarpeiden: kyvykkyyden, yhteenkuulumisen ja itsemäärämisen eli autonomian** kautta. Itsemäärämisteorian mukaan ihmisen **sosiaalinen konteksti** joko tukee tai heikentää hänen yrityksiään hallita ja integroida kokemuksiaan koherentiksi **itse-tunnoksi**. Pohdin myös itsemäärämisteoriaa tutkimukseni teoreettiseksi viitekehyyksi. Itsemäärämisteoria sivuaa läheltä Seligmanin **ominaisvahvuuksien käsitettä**, jolloin myönteinen itsetunto on läheistä sukua **minä pystyvyyden**

käsitteen kanssa. Myönteisen minäkuvan ja hyvän itsetunnon merkitys on olennainen yksilön sosiaalisessa kehityksessä. Itsemääräämisteoriassa on yhteneväisiä **periaatteita** PERMA-teoriaan nähden: **myönteiset ihmissuhteet (R)** = yhteenkuuluvaisuus; ja **merkityksellisyyden (M)** = kyvykkyys; ja **saavuttamisen (A)** = henkilökohtainen kasvun päämäärä.

Mihaly Csikszentmihalyin (2000, 18, 19) **flow-teorian** mukaan taas ihminen on onnellisimmillaan **uppoutuessaan** niihin toimintoihin, joissa hän kokee **psytyvyyden** tunnetta ja saa asioita aikaan. Csikszentmihalyi puhuu flow- tilan yhteydessä myös **osallisuudesta, syventymisestä**. Flow- teoria puolestaan on lähellä PERMA-teorian sitoutumisen (E) kanssa ja myönteiset tunteet (P) kanssa, joissa molemmissa **onnellisuus** ilmenee myönteisinä tunteina kuten ilona ja innostuksena ja syventymisenä itselleen mieleiseen toimintaan. Seligman näkee onnellisuuden ytimenä yksilön **hyvinvoinnin**, joka on olennainen tekijä PERMA- teorian taustalla (Leskisenoja, 2016, 27–29).

Richard M. Lernerin kehittämä **nuoren myönteisen kehityksen teoria** (engl. **Positive Youth Development, PYD**), nojaa käsitykseen siitä, että jokaisella nuorella on **vahvuuksia** (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 29, 44). Leskisenoja (2016, 27) toteaa, että positiivisen psykologian myötä puolestaan maailmanlaajuisesti kiinnostuksen kohteeksi on noussut positiivinen kasvatus (engl. **positive education**), jonka voidaan nähdä tarjoavan koulutyöhön myönteisen ja **voimavaraperustaisen** suhtautumistavan. Leskisenoja kertoo, että monet tutkijat liittävät hyvinvoinnin ja onnellisuuden positiiviseen koulupolkuun ja **menestymiseen**. Tässä tutkimuksessa PERMA- teoria on parhaiten soveltuva, koska Seligman kehitteli sitä nimenomaan ajatellen kasvatuksen- ja opetuksen kehittämisen mahdollisuuksia.

Positiivinen pedagogiikka ilmiönä on saanut tutkijat yhä enemmän kiinnostumaan sen mahdollisuuksista aloilla, joissa ollaan tekemisissä yksilön hyvinvoinnin ja **menestymisen** kanssa. Positiivinen pedagogiikka perustuu positiiviseen psykologiaan, joka juontaa juurensa jo 70 - luvulle, kun Seligman jätti taakseen vallalla olleen ongelmakeskeisen ajattelun psykologiassa ja halusi löytää

niitä tekijöitä, jotka edesauttavat toivoa, kiitollisuutta, ja muita myönteisiä tunteita (Peterson & Seligman, 2004, 13; Seligman 2003,8, 9; Seligman, 2011, 11). Seligmanin PERMA- teoria valikoitui tässä tutkimuksessa teoriapohjaksi myös monipuolisuutensa tähden.

Seligman tuli ensin tunnetuksi opittu avuttomuus -teoriastaan, mutta haikiessaan psykologiaan myönteisiä tuulia, hän löysi **hyveet ja luontevahvuudet**. Nämä olivat ensimmäisiä teemoja, joiden ympärille Seligmanin ja Petersonin vuonna 2000 aloittama **Values in Action - eli VIA- projekti** alkoi kehittyä ja siinä otettiin ensiaskeleet hyvinvointiin tähtäävään pedagogiikkaan (Peterson & Seligman, 2004, 14–19; Leskisenoja, 2016, 68, 72). Seligman pohjaa käsityksensä yksilön hyvinvoinnista **henkilökohtaisiin vahvuuksiin** ja niiden tunnistamiseen, jolloin hyvillä ja **kannustavilla ihmissuhteilla** on olennainen rooli (Seligman, 2004, 24). Positiivisen psykologian ohjenuoraa ja virallista luokittelu- ja mittausjärjestelmää luontevahvuuksien tutkimiseksi ei vielä ollut ja Seligman alkoi työstää sitä - päämääränään tukea ja levittää myönteisiä nuorisointerventiota ja kehitteäkseen opetusjärjestelmää (Seligman, 2011, 63, 64; Peterson & Seligman, 2004, 6–10).

Positiivisen psykologian teorian keskeisiä onnellisuustekijöitä löydettiin kolme; **myönteiset tunteet, sitoutuminen ja merkityksellisyys**. Hänen tutkimuksensa johtivat siitä seuraavaan teoriaan, jonka hän nimesi **hyvinvointi -teoriaksi**, jossa mitattavat elementit ovat jo samat kuin siitä seuranneessa PERMA-teoriassa (Seligman, 2011, 11, 12). Tämän tutkimuksen lähtökohtana on Seligmanin **PERMA- teoriaan** perustuva ajatus siitä, että **henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistaminen edistää** niin yksilöiden hyvinvointia ja sitten laajemmin **hyvinvointia ja menestystä yhteiskunnassa - kukoistamisena** (Leskisenoja, 2017, 192, 194; Seligman, 2011, 238, 239, 240). Seligman (2011, 241): "How the ethic of building flourishing in addition to wealth might happen in Asia, I cannot foresee, but I am mindful of contagion: happiness turns out to be more contagious than depression, and upward spirals around positive goals will occur." Seligman antaa ymmärtää, että positiivinen pedagogiikka käytänteineen toimii spiraalin tavoin laajeten yhdeltä hyvinvoinnin tasolta toisille heijastellen onnellisuutta.

Hyvinvointi koostuu viidestä eri elementistä, joita ovat myönteiset tunteet, sitoutuminen, merkityksellisyys, myönteiset ihmissuhteet ja saavuttaminen (Seligman, 2011, 16) – nämä osa-alueet on otettu huomioon tätä tutkimusta tehdessä. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 30) kertovat, että PERMA- teoria on erinomainen hyvinvoinnin työkalu monenlaisiin konteksteihin, ja se soveltuu loistavasti myös kouluympäristöön. Peterson ja Seligman (2004, 9) ilmaisevat huolensa siitä että, jos positiivinen psykologia tieteenä näyttää tuottavan itsestänselvyyksiä tutkimustuloksinaan, niin he muistuttavat aiheeseen liittyvistä aiemmista varteenotettavista tutkimuksista: D.G. Myers & Diener, 1995; Alloy & Abramson, 1979; Zullow, Oettingen, Peterson & Seligman, 1988; Redleier & Singh, 2001; Danner, Snowdon & Friesen, 2001. Positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan saralta on jo myönteisiä tuloksia siitä, että sen voimavaraperustainen lähtökohta on omiaan edistämään ei vain pelkästään yksilöiden henkilökohtaista hyvinvointia vaan myös hyvinvointia laajemmin yhteiskunnassa. Tämä ymmärretään niin, että se johtaa taas niihin rakenteisiin, jotka ovat luomassa turvallista ja hyvinvointia yhteiskuntaa, jonka perustana ovat hyveet.

Hyveet tulevat Aristoteleen käsityksestä hyveellisestä elämästä ja sen seurauksena saavutettavasta merkityksellisestä elämästä, jossa yhdistyy ihmisen myötäsyttyinen tarve olla yhteydessä toisiin sekä toimia yhteisen suuremman **hyvän eteen** epäitsekästä (Seligman, 2011, 9; Seligman, 2002, 136, 138, 148, 167.) Seligman esittää **hyveet** kaikkien **vahvuuksien taustalla** vaikuttaviksi yleisesti ja kansainvälisesti tunnustetuiksi **arvoiksi**, jotka näkyvät lähes kaikkien kulttuurien ja uskontojen taustalla ohjaten ihmisten toimintaa ja ajattelua epäitsekämpään ja myötätuntoisempaan suuntaan (Seligman, 2003, 11, 43). Hyveet kuten luontevahvuudetkin on määritelty Petersonin ja Seligmanin VIA- luokittelussa. Hyveitä ovat **viisaus, rohkeus, inhimillisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus, henkisyys** ja jokaiseen näistä hyveistä liittyy eri luontevahvuudet, joita yhteensä on 24 (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 24, 25; Peterson ja Seligman, 2004). Luontevahvuudet ja hyveet liittyvät siis läheisesti yhteen (Seligman, 2003, 14) sekä lisäksi hänen mukaansa ne ovat hyvinvoinnin lähtökohtia vastoin käymisten kohdatessa - tässä näkyy vahvuuksien yhteys joustavuuteen.

Kirjassaan Flourish, Seligman (2011, 26–29, 238) kertoo tutkimuksesta, jossa Felicia Huppert ja Timothy So Cambridgen yliopistosta mittasivat kukoistamista Euroopan kahdessakymmenessäkolmessa maassa. Huppert ja So havaitsivat **kukoistamiselle** kolme päätekijää: **positiiviset tunteet, sitoutuminen ja merkityksellisyys**. Niiden lisäksi tutkittavat toivat esiin kukoistamisen yhteydessä seuraavia käsitteitä kuten: **minäpystyvyys, optimismi, resilienssi, elinvoimaisuus, itsemäärääminen sekä myönteiset ihmissuhteet** (Seligman, 2011, 238, 239).

Leskisenoja (2016, 68) kertoo, että **luontevahvuudet** ovat reittejä **hyvien ilmentämiseksi** ja jokaiseen hyveeseen on useita reittejä. Leskisenoja (2016) etsi tutkimuksessaan vahvuusperustaisia työtapoja oman koululuokkansa kanssa ja kehitti niitä Petersonin ja Seligmanin VIA- luokituksen perusteella (kts. myös Peterson & Seligman, 2004, 626–632). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena Leskisenojan (2017,33) mukaan on ymmärtää niitä tekijöitä ja olosuhteita, jotka edistävät kukoistusta yksilöissä ja yhteisöissä, mutta toiseksi tehtäväksi hän mainitsee positiivista pedagogiikkaa vahvistavien uusien polkujen etsimisen. Tämä tutkimus liittyy myös omalta osaltaan positiivisen pedagogiikan polkujen kar-toittamiseen – esiopetuksessa.

Tämä pro gradu – tutkielma/ tutkimus liittyy positiivista pedagogiikkaa vahvistavien ja uusia myönteisiä polkuja etsivien tutkimusten seuraan. Seuraavassa alaluvussa käsitellään vielä tarkemmin hyvinvoinnin ja kukoistamisen käsitteitä.

2.2 Positiivinen pedagogiikka hyvinvoinnin ja kukoistamisen lähteenä

Seligman (2011, 28) määrittelee **kukoistamisen** edellytyksiksi: **positiiviset tunteet, sitoutumisen, merkityksellisyyden, myönteisten ihmissuhteiden ja saavuttamisen**. ”I want a revolution in world education. All young people need to learn workplace skills, which has been the subject matter of the education system in place for two hundred years” (Seligman, 2011, 63) ja hän nostaa esiin tässä myönteisten tunteiden merkityksen, parempien ihmissuhteiden ja saavuttamisen mahdollisuuksien lisäämisen. Seligman kiteyttää positiivisen pedagogiikan

tavoitteen yksilön hyvinvointiin - kukoistamisena: “I now think that the topic of positive psychology is wellbeing, that the gold standard for measuring wellbeing is flourishing, and that the goal of positive psychology is to increase **flourishing**.” (Seligman, 2011, 13; Seligman, 2004, 17). Hänen mukaansa **hyvinvointia** voidaan **mitata** yksilön kokemana kukoistamisena (Seligman, 2011, 13,26). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät sanaa kukoistaminen, kukoistus, kukkia ja loistaa kuvatessaan positiivisen pedagogiikan työtapoja ja sen ilmenemistä. Käsitteet kukoistamisesta ja henkilökohtaisista vahvuuksista, perustuvat PERMA- teoriaan, jonka elementit nähdään kukoistamisen ja onnellisuuden taustalla (Seligman, 2011, 16, 26, 27, 29). Tuo näkemys perustuu tutkijoiden tutkimuksiin positiivisesta psykologiasta ja siihen liittyvistä käytännön sovelluksista. Leskisenoja (2016, 32) toteaa myös, että positiivisessa psykologiassa voidaan ajatella onnellisuuden ja hyvinvoinnin huipentumana kukoistamisen tilaa, johon tulee koulun toiminnassa myös keskittyä (Leskisenoja, 2016, 219). Kirjassaan Flourish, Seligman (2011, 26–29, 238) kertoo tutkimuksesta, jossa Felicia Huppert ja Timothy So Cambridgen yliopistosta **mittasivat kukoistamista** Euroopan kahdessakymmenessäkolmessa maassa. Huppert ja So havaitsivat myös kukoistamiselle kolme päätekijää: positiiviset tunteet, sitoutuminen ja merkityksellisyys. Voimme siis ajatella, että kun nuo tekijät huomioidaan pedagogiikassa lisää se kukoistamista. Niiden lisäksi tutkittavat toivat esiin kukoistamisen yhteydessä seuraavia käsitteitä kuten: **optimismi, resilienssi, elinvoimaisuus, itsemäärääminen** sekä **myönteiset ihmissuhteet** (Seligman, 2011, 238, 239). Näitä tekijöitä esiintyi myös tämän tutkimuksen aineistosta, josta tuonnempana tuloluussa 6.

2.3 Positiivisen pedagogiikan tutkimuksesta Suomessa

Suomessa positiivisen pedagogiikan tutkimus on viime aikoina lisääntynyt, ja siihen liittyen on saatavilla oppaita ja verkkosivuja sekä erilaisia koulutuksia. Leskisenoja (2017,11) mainitsee positiivisen pedagogiikan taustalla vaikuttavan

positiivisen psykologian tieteenhaaran olevan vielä nuori, mutta näkee sen mahdollisuudet lapsen optimaalisen kasvun ja kehityksen tukemisessa hyvinä. Tästä on jo lupaavaa tutkimusnäyttöä niin Suomessa kuin kansainvälisesti (Leskisenoja, 2016, 30–33). Positiivisesta pedagogiikasta ja sen käytänteistä on kuitenkin vasta vähän tutkimusta Suomessa, ja Seligmanin PERMA-teoria on suhteellisen tuore, kertoo Leskisenoja (2016, 35, 219), mutta mielenkiinto positiivista kasvatusta kohtaan on selkeästi lisääntynyt. Leskisenojan (2016, 219, 220, 221) mukaan on tärkeää selvittää, miten PERMA-teoriaan pohjautuvaa hyvinvointinäkökulmaa voitaisiin soveltaa eri-ikäisten lasten kanssa, ja saada vakuuttavaa tutkimusnäyttöä välittävän opettajuuden yhteydestä emotionaalisesti lämpimään ja kannustavaan oppimisilmapiiriin. Tästä tutkimuksesta sain ideoita tutkimuksen suunnitteluun ja aineiston tarkasteluun myös Leskisenojan (2016) väitöskirjan: ”Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA- teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä” – pohjalta, jossa hän interventio tutkimuksessaan luokkansa kanssa kehitti **toiminnallisia positiivisen pedagogiikan PERMA- teorian mukaisia työtapoja**. Samuli Rannan (2020) tutkimuksessa tarkasteltiin puolestaan **varhaiskasvatuksen ja valtakunnallisten lakisääteisten asiakirjojen ohjeistuksia positiivisen pedagogiikan viitekehyksissä ja hän löysi niistä yhteneväisyyksiä**.

Rannan tutkimus antoi minulle mallinnusta siitä, millä tavalla positiivista pedagogiikkaa voi esiopetuksessa myös tarkastella. Erika Kainulaisen (2020), positiivisen pedagogiikan pro gradu - tutkielma: ”Vahvuuksista voimaa esiopetuksessa: Huomaa hyvä! Luontevahvuusopetus”, lisäsi puolestaan kiinnostustani aiheita kohtaan. Kainulainen oli havainnut, että kun lasten kanssa oli käytetty luontevahvuusopetuksessa ”Huomaa Hyvä” -materiaalia samalla kun esiopetuksen toimintakulttuuria oli muokattu positiivisen pedagogiikan filosofian mukaisesti, niin lasten ymmärrys luontevahvuuksista lisääntyi ja he oppivat tunnistamaan vahvuuksiaan arjessa. Lisäksi Kainulaisen mukaan **positiivisen pedagogiikan erilaiset harjoitukset** olivat vaikuttaneet lasten **oppimiseen positiivisesti**. Kainulaisen mukaan positiivista kasvatusta ja pedagogiikkaa kaivataan,

mutta keskustelu vahvuuksista ja etenkin näiden käsitteiden tietoinen ja systemaattinen opetus on ollut vielä vähäistä.

Suomessa on kouluissa lisääntynyt vahvuusperustainen opetus, josta on saatu **ratkaisevia tuloksia** mm. Merisaappaan koulussa (Leskisenoja, 2016, 219), josta Kaisa Vuorinen kirjoittaa myös sivuillaan <https://kaisavuorinen.com/uncategorized-fi/merisaappaan-koulu-vahvuuksien-voimalla/> seuraavasti: “Keskeisenä kantavana ajatuksena on ollut oppilaan omien hyvien kokemusten ja ajattelun aktivoiminen oppimisen tueksi. Toiminta on pitkälti kehitetty Fredricksonin Broad and Built -teorian pohjalle. Olemme vuosien varrella kehittäneet rakenteita ja strukturoineet niitä hyvinvoinnin näkökulmasta käsin, Martin Seligmanin hyvinvointeorioita mallintuen.” Lisäksi Suomesta löytyy Syvien vahvuuksien koulu -hanke, jonka tavoitteena on edistää hyvinvointikulttuuria vahvuuspedagogiikan menetelmillä. Uusitalo- Malmivaara ja Vuorinen (2016), puolestaan ovat tehneet tunnetuksi Huomaa hyvä! - hankkeessaan vahvuuskulttuuria ympäri Suomea ja pilotoineet luontevahvuusopetusta Etelä- Suomessa (Leskisenoja, 2016, 219).

Hyvinvointi ja **oppimisen ilo** kasvaa koko koulun hyveistä ja vahvuuksista, kertoo Juhani Räsänen 30.4. 2017 Uusi Suomi – lehden blogissa hankkeistaan: “Syvien vahvuuksien koulu” ja “Kasvuyhteisöllisyyskoulun indikaattorit”, jotka toteutettiin eri puolilla Suomea useissa eri kouluissa vuosien 2010–2017 välillä. Hankkeet perustuivat opetusmenetelmällisesti ns. **universaalien hyveiden** tutkimiseen ja harjoitteluun. Pilottikouluissa tutkittiin ja harjoiteltiin ns. hyvekielen ja vahvuuksien käyttämistä seitsemällä vuorovaikutusalueella: opettajien ja oppilaiden kesken, oppilaiden kesken, opettajien kesken, koulun ja vanhempien kesken, johdon ja henkilökunnan kesken, koulun ja sidosryhmien kesken sekä hyve- ja vahvuuskielen esiintymistä koulun kulttuurissa. Näillä alueilla tuotettiin yhteensä 64 hyvän koulun indikaattoria.

Positiivista pedagogiikkaa ovat Suomessa tehneet tunnetuksi mm. Lotta Uusitalo-Malmivaara, Kaisa Vuorinen, Pasi Sahlberg, Kaarina Määttä, Satu Uusiautti, Juhani Lehto, Frank Martela ja muut, jotka ovat tuottaneet kirjallisuutta positiivisesta pedagogiikasta (Leskisenoja, 2017, 201, 204, 206). Meillä Suomessa

on myös oma **“onnellisuusprofessori”** Markku Ojanen, jonka verkkosivuilta löytyy positiivisen psykologian saralta esimerkiksi työnohjaukseen soveltuvaa materiaalia – kts. <https://www.markkuojanen.com/kirjat/positiivinen-psykologia-2014/> verkkosivut. Myös hakusanalla **“positiivisen pedagogiikan tutkimuksia Suomessa”** löytyy monta tutkimusta. Erja Sandberg on ollut mukana useammassa tutkimuksessa, jossa positiivinen pedagogiikka on ollut apuna **tukea tarvitsevien oppilaiden tukitoimissa**. Hän järjestää myös positiivisen pedagogiikan koulutuksia (kts. <https://erjasandberg.fi/julkaisut/>) ja Erjan koulutuksesta valmistun NEPSY- valmentajaksi lokakuussa 2023. Leskisenoja jakaa omassa tutkimuksessaan positiivisen pedagogiikan käytänteet PERMA- teorian mukaisesti eri luokkiin ja vastaavaa jaottelua on käytetty tässä tutkielmassa.

2.4 PERMA-teorian osa-alueet

Tässä tutkimuksessa PERMA-teorian osa-alueet nähdään esiopetuksen toimintakulttuuriin sisältyvinä mahdollisina työtapoina ja periaatteina. PERMA-teorian ajatus oli olemassa jo hyvinvointiteoriassa, joka esitetään kaaviona Seligmanin (2011) Flourish-kirjan sivulla 12. Siinä ilmenee, että jokaisessa **hyvinvoinnin osa-alueessa** on kolme periaatetta: 1) ne edistävät **hyvinvointia**, 2) niitä **arvostetaan jo itsessään** eikä vain välineellisesti toista elementtiä tavoitellessa ja 3) ne **esiintyvät myös toisistaan riippumatta**. Seligman käyttää osa-alueista myös termiä **“elementti”** (Seligman, 2011, 16). Tässä tutkimuksessa käytetään niistä nimityksiä: osa-alue, elementti tai ulottuvuus. Tässä luvussa eritellään seikkoja, joita Seligman osa-alueisiin liittää ja rinnalle vertailun vuoksi on nostettu Leskisenojan tekemiä huomioita. Tämän luvun tarkoituksena ei ole kuitenkaan luetella positiivisen pedagogiikan työtapoja ja menetelmiä, vaan tuoda esille PERMA-teorian eri osa-alueisiin liittyviä sisältöjä ja periaatteita. Oma käsitykseni positiivisesta pedagogiikasta on laajentunut tutkimusprosessin edetessä ja olen oppinut aiheesta paljon.

Seligman (2003, 261) korostaa, että onnellisuus- ja hyvinvointikäsitteeseen kuuluu vahvasti ajatus niin **positiivisista tunteista** kuin **positiivisesta tekemisestäkin**. Positiivista tekemistä voisi kuvata myös suomenkielinen käsite “mielekkäs tekeminen”. Positiivisessa psykologiassa kuvataan vastaavaa tilaa termillä “**flow**” eli **uppoutuminen** ja **syventyminen** kuvastaa tätä samaa asiaa (Csikszentmihalyi 2005, 19). Suomessa tästä voitaisiin käyttää myös termiä **omistautuminen**. PERMA-teoriassa ensimmäinen osa-alue on myönteiset tunteet (P), toinen osa-alue on sitouttava toiminta (E), kolmantena osa-alueena on myönteiset ihmissuhteet (R), neljäs osa-alue on merkityksellisyys (M) ja viides osa-alue saavuttaminen (A). Seuraavaksi tarkastellaan, mitä toimintoja ja työtapoja sekä periaatteita näihin osa-alueisiin liitetään.

Elementti 1: myönteiset tunteet (P), Seligman rinnastaa tämän miellyttävään elämään ja aitoon **onnellisuuteen**. Hän puhuu tässä yhteydessä myös **elämäntyytyväisyydestä** (Seligman, 2011, 16). Leskisenoja (2016, 34) puolestaan kuvaa tätä elementtiä myös **kukoistamisen** tunnusmerkkinä. Lahtinen ja Rantanen (2019, 25), kertovat, että tunteet ja tunnetaidot osa-alueeseen liittyy seuraavat seikat: **1) itsensä havainnointi; 2) itsensä ilmaiseminen; 3) vuorovaikutus; 4) päätöksen teko; ja 5) stressinhallinta**. Tunneälytutkimus on tuonut meille tutkimustietoa siitä, miten tunneäly on yhteydessä menestymiseen opinnoissa ja työelämässä, hyvinvointiin ja terveyteen. Tunnistamalla oppilaiden tunnetiloja huolehditaan kaikkien osallistumisesta opetukseen ja toimintaan. Tämä **tukee erityisesti niitä oppilaita**, joilla on muita **heikommat taidot** tai lähtökohdat oppimiselle (Lahtinen & Rantanen, 2019, 150).

Elementti 2: sitoutuminen (E). Sitoutuminen näyttäytyy sellaisissa tilanteissa, joissa aika tuntuu pysähtyvän ja ihminen **toimii flow-tilassa**. Sen tunnistaa siitä, että ihminen voi todeta: “Olipa hauskaa, ihanaa.” (Seligman, 2011, 16, 17). Leskisenoja (2016, 34) liittää tähän lisäksi termeinä syvän **kiinnostuksen** ja **uppoutumisen**. Lahtinen ja Rantanen (2019, 14) mainitsee, että aktiivisuuden vahvistaminen edellyttää monipuolisten **toiminnallisten menetelmien** lisäämistä ja **vuorovaikutuksen** syventämistä. Siitä syystä kutsun tässä tutkimuksessa osa-aluetta E **nimityksellä sitouttavat toiminnat/ sitoutuminen**.

Lahtinen ja Rantanen (2019, 139) kuvaavat Flow- toiminnan kaavaa seuraavasti: ”Ensin he kiinnittivät tarkkaavaisuutensa ympäristönsä pieniin yksityiskohtiin löytäen niistä sellaisia kätkeytyjä toimintamahdollisuuksia, joihin he vähillä keinoilla niissä oloissa kykenivät tarttumaan” (Csikszentmihalyi, 2005, 356) liittyy flow- kokemukseen myös **motivaatioteorian**, joka on vaikuttanut myös Ryan & Decin Itsemääräämisteorian syntyyn. Tehtävään **keskittyminen** ja **ajan tunteen katoaminen** liitetään myös Flow- tunteeseen, siinä ihminen ikään kuin karkottaa huolet ja harhailevat ajatukset (Csikszentmihalyi, 2005, 94). Tämä ulottuvuus ja siihen liittyvät käsitteet ja ilmiöt voidaan nähdä liittyvän myös tietoisuus- ja läsnäolotaitojen harjaannuttamiseen mindfulnessin tapaan.

Elementti 3: myönteiset ihmissuhteet (R), joka käsittää elinympäristössä toiset ihmiset ja ystävytydet, Seligman liittyy tähän yhteyteen myös toisten auttamisen ja myötätunnon muita kohtaan (Seligman, 2011, 20). Lahtinen ja Rantanen (2019, 14) pohtivat aiheellisesti sitä, miten **innostava ilmapiiri** luodaan ja kuinka koulu kehittyisi **vuorovaikutteiseksi, toisia arvostavaksi** ja **avoimeksi** oppimisympäristöksi. He liittävät tähän yhteyteen **turvallisuuden** ja luottamuksen tunteen tämän perustaksi.

Elementti 4: merkityksellisyys (M), joka liittyy **yhteenkuuluvaisuuden** tunteeseen mutta tunteeseen siitä, että ihminen voi olla **hyödyksi toisille** ja saa **arvostusta** (Seligman, 2011, 17). Tässä tutkimuksessa, kun on kyse esiopetusikäisistä lapsista, niin olen liittänyt **merkityksellisyyden** (kokemukset) **LEOPS-sisältöihin**, kun varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on auttaa lasta löytämään omia vahvuuksiaan ja tuomaan mielipiteitään esille ja siten löytämään omaa paikkaansa vertaisryhmässä. Leskisenoja (2016, 34) korostaa myös tämän elementin (M) kohdalla yksilön omien **vahvuuksien** hyödyntämistä ja niiden kehittämistä.

Elementti 5: saavuttaminen/ saavutus (A), joka liittyy **tavoitteisiin**, tavoitteluun ja niihin suuntavana toimintana, jonka seurauksena yksilö saavuttaa tuloksia ja menestymistä, ei kuitenkaan vain materiaalisella tasolla. **Rakastaminen** ja **rakastetuksi tuleminen** mainitaan tässä yhteydessä myös vahvuutena, kertoo Seligman (2011, 18, 19, 20, 21). Leskisenojan (2016, 35) mukaan saavuttamiseen

liittyvät myös voittaminen, menestyminen ja hyvät suoritukset niiden itsensä takia, mutta myös menestyminen jonkin suuremman tarkoituksen hyväksi.

Positiivisessa pedagogiikassa olemme suurten teemojen äärellä. **Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet** (2014) tuo esiin, että kasvun ja oppimisen tuen järjestämisen lähtökohtana ovat kunkin lapsen ja lapsiryhmän **vahvuudet** sekä oppimis- ja kehitystarpeet. Lisäksi se edellyttää, että lapset saavat **onnistumisen kokemuksia** oppimisessa ja **ryhmän jäsenenä** toimimisessa. Myönteinen minäkuva ja omien vahvuuksien tunnistaminen ovat hyvä pohja esikoululaiselle kouluun siirryttäessä - hyvänä itsetuntona ja pystyvyyden tunteena. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet tuo esiin **myönteisen ja kannustavan palautteen** sekä **oppimisen dokumentoinnin** merkityksen lasta **motivoivina** tekijöinä (OPH 2014, 44). Seuraavassa luvussa tarkastellaan rinnakkain esiopetusta ohjaavien lakisääteisten ohjeistuksien ja positiivisen pedagogiikan periaatteita. PERMA- teorian osa-alueita käsitellään vielä tarkemmin luvun 3. alaluvussa 3.4, jossa esitellään muutamia PERMA-teoriaan perustuvia positiivisen pedagogiikan toiminta- ajatuksia ja työtapoja.

3 VARHAISKASVATUKSEN ESIOPETUKSEN JA POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN YHTEISET SISÄLLÖT

Positiivinen psykologia on kiinnostunut ihmisen kokemuksista ja ominaisuuksista, jotka tuovat laatua yksilön elämään ja edistävät hyvinvointia muutenkin laajemmin niissä yhteisöissä ja jopa kansakunnissa, missä yksilöt vaikuttavat. Yksilön hyvinvointia ja kukoistamista voidaan tukea ja siten samalla edistää kokonaisvaltaisempaa hyvinvointia yhteiskunnassa (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, 13). Lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi on kulmakivenä niin varhaiskasvatuksen esiopetuksen suunnitelmissa, perusopetuksen suunnitelmassa kuin laissa lasten oikeuksista. Leskisenoja (2016, 23) kertoo viitaten Pasi Sahlbergiin (2015): "Positiivista pedagogiikkaa toteuttamalla tavoittelemme paljon enemmän kuin pelkkää kognitiivista suoriutumista ja tuolloin olennaista on **auttaa kaikkia oppilaita tunnistamaan intohimonsa, luovuutensa ja lahjakkuutensa** sekä johdattaa heidät **löytämään onnellisuutensa** ja sisällä piilevän **voimansa**." Tässä mielestäni voi nähdä myös ajatuksen siitä, että luovuus, lahjojen tunnistaminen esim. taiteen keinoin voi toimia positiivisen pedagogiikan työtapana.

Aluksi onkin syytä avata varhaiskasvatuksen esiopetusta määrittäviä perusteita. **Varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden käsitykset lapsesta oppijana** olivat kuitenkin monin tavoin **yhteneväiset** (Ranta, 2020, 10). Suomessa varhaiskasvatuksen esiopetusta ohjaavat valtakunnalliset asetukset ja lait. **Varhaiskasvatussuunnitelman** (Opetushallitus 2022) tavoitteena on ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä valtakunnallisesti siten, että se toteutuu yhdenvertaisena ja laadukkaana koko Suomessa. Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja sen toteuttamista kuvaa kokonaisvaltaisuus, jonka tavoitteena on edistää lasten oppimista ja **hyvinvointia** sekä laaja-alaista osaamista (OPH, 2018, 36). "On tärkeää, että varhaiskasvatus, siihen kuu-

luva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lasten kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden” (Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, 2014).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden laatimista ohjaa erityisesti **Varhaiskasvatustalaki**, jossa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksen tavoitteista. Esiopetusta järjestetään Suomessa osana varhaiskasvatusta, mutta se kuuluu myös perusopetuksen piiriin. Esiopetusta säätelee **perusopetuslaki**, ja sitä ohjaa Opetushallituksen määräyksenä annettu **Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet** (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022). Varhaiskasvatusta ohjaavien yhteisten valtakunnallisten säädösten lisäksi kunnilla on myös niiden omaa toimintaa ja laatua ohjaavia asiakirjoja ja ohjeistuksia. Pedagogisen toiminnan tavoitteita ja sisältöjä eri toimintamuodoissa voidaan täsmentää paikallisissa suunnitelmissa (OPH, 2018, 52). Seuraava alaluku tuo esille niitä periaatteita, jotka esiopetuksessa näkyvät vahvuuksien tunnistamisena ja niiden huomioimisena lapsikohtaisia esiopetussuunnitelmia laadittaessa.

3.1 Vahvuudet ja niiden tunnistaminen esiopetuksessa

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS, 2014) korostaa ehyttä oppimispolkua, jossa esiopetus tulee nähdä osana perusopetusta (Perusopetuslaki 23.12.1999/1288), ja Perusopetuslain mukaan opetuksen tavoitteena on **tukea** lapsen kasvua **ihmisyyteen** ja **eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen** sekä antaa heille elämässä tarpeellisia **tietoja ja taitoja**. Tämän tutkimuksen ajankohtaisuutta lisää se, että **vahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen** onkin mainittu lapsikohtaisten suunnitelmien laatimisen peruslähtökohtina (OPH, 2018).

Noora Heiskanen (2019) väitöskirjassaan: “Children’s needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care” – korostaa, että lapsen systemaattisen tukemisen lähtökohtana tulee olla **vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja tuen tarpeet ja tuen toteuttamisen**

kuvaukset sekä jatkuva tuen toimivuuden arviointi. Esiopetus on siis tärkeä nivelvaihe, kun lapsi siirtyy varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Nostaessaan lapsen vahvuudet ja niiden tunnistamisen VASUn keskiöön Opetushallitus on vahvistanut yhtenäistä opinpolkua esiopetuksen ja perusopetuksen välille. Tämän seurauksena esiopetuksessa alkoi korostua **henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistaminen** osana lapsikohtaista esiopetussuunnitelmaa. Lapsen **osallisuuden vaatimus** korostui myös uusissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VASU, 2018), jossa vaaditaan lapsen oikeutta osallistua häntä koskeviin **päätöksiin ja asiapapereiden valmisteluihin**. Lapsen mielihäily selvitetään ja huomioidaan suunnitelmaa laadittaessa ja sitä arvioitaessa. "Esiopetuksessa olevalla lapsella on perusopetuslain turvaama oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä suotuisan kehityksen ja oppimisen edellyttämää tukea jokaisena esiopetuksen työpäivänä. Tämän oikeuden turvaamiseksi jokainen esiopetuksessa olevan lapsen kanssa työskentelevä noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa ja muita toimintaa ohjaavia normeja. Kaiken toiminnan ja suunnittelun keskiössä on lapsi. Jotta esiopetusvuosi olisi hänelle mahdollisimman hedelmällinen, tulee häntä kasvattavien aikuisten avata lapselle onnistumisen edellytykset ja ottaa hänet suunnitteluun mukaan.

Lapsen kasvun ja oppimisen tukeen kuuluvat **lasten yksilölliset suunnitelmat laaditaan yhteisen opetussuunnitelman pohjalta** (OPH, 2014, 9). Varhaiskasvatuksen opettajalla on **pedagogisena työkaluna lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma** (Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, 2014; Heiskanen, 2019, 15). **LEOPS** on jokaiselle lapselle henkilökohtainen dokumentti, joka kertoo lapsen senhetkisestä tilanteesta. Sen tulisi näyttää selkeästi, mistä lapsi on tulossa ja minne hän on menossa, jotta lapsen **tavoitteet ja tarpeet** tiedostetaan kouluun mentäessä. LEOPSin lähtökohtana on lapsen **vahvuuksien tunnistaminen** ja **tukeminen** sekä hänen **mielenkiintonsa kohteiden** selvittäminen niin LEOPSia laadittaessa kuin **tukitoimien suunnittelussakin** (OPH, 2018, 9, 11, 54). Tässä nivelvaiheessa myönteiset oppimiskokemukset ja tieto omista vahvuuksista ovat olennaisia vahvistamaan lapsen asenteita oppimista kohtaan, mikä on

elinikäisen oppimisen lähtökohta. On tärkeää, että lapselle syntyy jo esiopetuksessa myönteinen kuva itsestään ja kyllin tietoa osaamisestaan.

Heiskanen (2019,22) korostaa, että tukitoimia lapselle suunniteltaessa tulee yhtä lailla nähdä niin hänen haasteensa kuin vahvuutensa. Tämä yhteneväisyys PERMA- teorian ja esiopetusta ohjaavien asiakirjojen kanssa näyttäytyy tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan työtavoissa eniten ulottuvuudessa M eli merkityksellisyys ja A - saavuttaminen, ja tästä yhteneväisyydestä puhutaan nimellä **LEOPS- sisällöt**. Heiskanen (2019, 20) sanoo, että lasten asiakirjat tulee ymmärtää **informaatiota antavina dokumentteina ja suunnittelun työkaluina** raa- mien tavoin, kun tahdotaan etsiä sopivimpia **tuen muotoja** kasvatuksessa, jolloin painopisteen tulee olla lapsen **myönteisessä kehityksessä**. Laadukkaan pedagogisen toiminnan edellytyksenä on suunnitelmallinen **dokumentointi, arviointi ja kehittäminen** (OPH, 2018, 37). Varhaiskasvatuksen opettajan tulee laatia esiopetuksen asiakirjoihin kirjattavista tavoitteista kirjallinen dokumentaatio, josta ilmenevät selkeästi lapsen ja hänen vanhempiansa näkemykset. ”Huoltajan ja lapsen osallisuutta suunnitelman laatimisessa ja arvioinnissa tuetaan” (OPH, 2018, 57).

Pietilä (2014, 358) tähdentää kuitenkin, ettei lasta voida pakottaa keskusteluun, mutta opettajan on varmistettava, että lapsi on tullut ymmärretyksi ja kuulukuksi. Tämä dokumentaatio siirtyy varhaiskasvatuksesta perusopetukseen lapsen siirtyessä kouluun. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee tiedostaa, että hän käyttää tässä kohtaa ammattinsa puolesta **valtaa** (Heiskanen, 2019, 18), siksi pedagogisiin asiakirjoihin on suhtauduttava erittäin huolellisesti. Heiskasen (2019, 69) mukaan, kun varhaiskasvatuksen opettaja on ottanut huomioon **lapsen ja vanhempien näkökulmat** saadaan lapsesta **monipuolisempi kuva** ja niin lapsen, kuin hänen huoltajiensa **asema pedagogisessa prosessissa vahvistuu**.

Leskisenoja (2016, 76) viittaa Banduraan (1993) onnistumisen kokemusten ja koetun **pätevyyden** yhteydessä, koska Bandura yhdistää tähän ilmiöön myös **itsesäätelyn** käsitteen. Tämä voidaan nähdä myös siten, että jo esikoulusta alkaen tulisi olla mahdollista systemaattisesti harjaannuttaa lasta oppimaan oppi-

mis- ja elämäntaitoja siten, että hän voi **arvioida** aktiivisesti omia **taitojaan** myönteisesti monilla eri alueilla, monin eri keinoin, ei pelkästään akateemisissa taidoissa. Tähän tulisi varata aikaa ja pohtia erilaisia menetelmiä.

Ranta (2020, 11) puolestaan kertoo, että esiopetuksen erityisiksi tavoitteiksi on määritelty lasten kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen yhdessä huoltajien kanssa sekä lasten **sosiaalisten taitojen ja terveen itsetunnon vahvistaminen**. **Myönteinen minäkuva** ulottuu käsitykseen itsestä myös oppijana – pystyvyyden ja pätevyyden tunteena sekä **kyvykkyytenä**, näitä ilman oppimisesta saattaa tulla vain välttämätön paha. Leskisenoja näkee oppilaan onnistumiset monen tekijän summana, joka voi johtaa kokonaisvaltaiseen **myönteiseen tunteeseen omasta itsestä** ja tulevaisuudesta (Leskisenoja, 2016, 76, 77).

Jotta tasavertainen **osallisuus ja toimijuus** toteutuisi, esiopetus **sisältää portaittain etenevän tuen**, mikäli lapsella ilmenee haasteita millä tahansa kehityksen tai oppimisen alueella. Poijula (2018, 121) kertoo resilienssikyselystä, jonka psykologit Mark Rains ja Kate McClinn (2006, 2013) kehittivät 40-vuotisen resilienssitutkimuksen pohjalta. Hänen mukaansa siitä ilmenneistä vastauksista voitiin nähdä, että **turvallinen varhaislapsuus** oli hyödyksi, vaikkei välttämätön resilienssin kehittymiselle. Seuraavaksi tarkemmin siitä, mitä tuo portaittain etenevä tuki sisältää.

3.2 Esiopetuksen kolmiportainen tuki

Lapsen kasvun ja oppimisen tuen kolme tasoa ovat **yleinen, tehostettu ja erityinen** tuki. Tästä käytetään myös termiä **”kolmiportainen tuki”** (Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014). Esiopetuksen opettaja vastaa esiopetuksen yleisestä tuesta, jota koko kasvatustiimi yhdessä toteuttaa. **Yleinen tuki** toteutuu lapsen omassa esiopetusryhmässä pedagogisin keinoin esimerkiksi ennakoimalla, toimimalla pienryhmässä sekä käyttämällä puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota. **Tehostettu tuki** edellyttää usein varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiota. Lisäksi esiopetukseen on tarjolla **erityistä tukea** lap-

selle, jolle on tehty **erityisen tuen päätös**. Tuolloin lapsella on oikeus saada erityisopetusta, ja hänelle laaditaan **henkilökohtainen opetusta ja kehitystä ohjaava suunnitelma** eli **HOJKS**.

Lapsen tuen tarve tulee selvittää heti esiopetuksen alkaessa, ja sen vaikutavuutta tulee **arvioida** säännöllisesti. Suunnitelmaa tulee myös muuttaa tarvittaessa ja kirjata ylös, mikäli se katsotaan päättyneeksi (OPH, 2018, 58). Kolmiportainen tuki liittyy yhtenä tekijänä niin positiivisen pedagogiikan kuin esiopetuksen lainsäädännöllisiin puitteisiin siltä osin, että jos esiopetuksessa oleva lapsi tarvitsee joko osa-aikaista tai kokoaikaista tukea, etenee **tukitoimien suunnittelu ns. kolmiportaisesti**. Jos lapsi tarvitsee erityistä tukea, niin se edellyttää kuitenkin hallinnollista erityisen tuen päätöstä (Perusopetuslaki, 1998, pykälä 17). Opetussuunnitelma (2014) korostaa tuen aloittamista varhain, heti kun tarvetta ilmenee ja tuen saumatonta jatkumista lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen, esiopetuksesta perusopetukseen ja koulunkäynnin kaikissa eri vaiheissa. "Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä **kuunnellaan, arvostetaan** ja että hänen **oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään**." (Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, 2014).

Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle (OPH, 2021). Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Kolmiportaisen tuen malli etenee seuraavasti: 1) **yhteinen yleinen tuki kuuluu kaikille**, ja jos ilmenee tuen tarpeita, niin sitten yhteistyössä lapsen ja hänen huoltajiensa kanssa lapselle tehdään **pedagoginen arvio**, jotta lapsi on oikeutettu saamaan 2) **tehostettua tukea** osana opetusta ja kasvatusta. Kolmiportaiseen tuen malliin kuuluu vielä 3) **erityinen tuki**, jos lapsi ole hyötynyt tarpeeksi tehostetusta tuesta ja tähän vaaditaan opettajalta **pedagoginen selvitys**.

Tässä kohtaa on hyvä mainita, että opettajat itse voivat tarvita tukea ja tietoa haasteiden tunnistamisessa ja yleensä esiopetuksessa tässä on apuna varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Pedagoginen tuen tarpeiden suunnittelu sisältää laajaa yhteistyötä kaikkien osapuolten kesken, jotka liittyvät lapsen hyvinvointiin, terveyteen ja kuntouttavaan toimintaan. Usein saatetaan kokea, että jos lapsi tarvitsee tukea kasvuunsa ja / oppimiseen – se on ikään kuin leima ja saattaa antaa lapselle heikomman aseman vertaisryhmään verrattuna. On kuitenkin hyvä tiedostaa, kuten Clough, P., ym. (2013, 12, 13) toteaa, että aina kun haetaan oikeutusta saada lapselle diagnoosi, hänen on vaarana tulla leimatuksi ja eristetyksi ryhmästään, ja he tutkijoina kyseenalaistavat systeemin oikeutusta määrittää lapsen tarpeet ikään kuin yksilö pistetään markkinavoimien pikajunassa kohti tuotavuuden päämäärää.

Kun kysymys on esiopetusikäisistä, niin LEOPS- keskustelut ovat yksi oleellinen tapa ottaa huomioon lapsen omat toiveet, kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet. Tässä kuvastuu **ohjatun osallisuuden** periaate, joka liittyy myös **sozioemotionaaliseen kompetenssiin**. Koko kasvattajatiimi havainnoi ja dokumentoi kunkin lapsen arkea, jotta lasta kiinnostavat asiat selvitetään, ja ne asiat, joissa lapsi saattaa tarvita lisätukea. PERMA- teoria näyttäytyy samansuuntaisena opetuksen ja kasvatuksen yleisenä arvopohjana ja PERMA- teoriaa on kokeiltu jonkin verran interventioina- toki tutkimuksia sen vaikuttavuudesta tarvitaan vielä lisää. Seuraavaksi esitetään alaluvussa mitä yhteisiä sisältöjä PERMA- teorialla on. PERMA-teoria sopii viitekehykseksi tähän tutkimukseen myös siksi, koska se voidaan nähdä valtakunnallisen esiopetussuunnitelman kanssa linjassa olevana.

3.3 PERMA- teorian ja esiopetuksen yhteiset sisällöt

Leskisenoja (2016, 35) perustelee PERMA-teorian käyttämistä viitekehyksenä positiivisen pedagogiikan tutkimuksissa sillä, että esim. Kern ym. (2015) sekä O'Connor ym. (2016) käyttivät onnistuneesti PERMA-teoriaa viitekehyksenä tut-

kiessaan oppilaiden hyvinvointia. He havaitsivat sen soveltuvan hyvin hyvinvoinnin mittaamiseen PERMA-teorian faktoreiden ollessa relevantteja, merkityksellisyyttä lukuun ottamatta. Merkityksellisyyttä mittaavat osiot olivat osittain päällekkäisiä ihmissuhdeosioiden kanssa, joka näyttäytyi myös tässä tutkimuksessa.

Teorian viidellä elementillä on ollut määrittelykriteerinä se, että niitä **joikaista voidaan tutkia ja mitata erikseen** (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 23). Koska tutkimuksen konteksti liittyy myös esiopetusta ohjaaviin säädöksiin ja asiakirjoihin, näitä sisältöjä on tärkeää tarkastella rinta rinnan. Positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen esiopetuksessa on tutkinut aiemmin Samuli Ranta, joka havaitsi, että **PERMA-teorian osa-alueet** voidaan **nähdä myös esiopetusta ohjaavissa valtakunnallisissa asiakirjoissa**, kuten esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014). Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmassa (LEOPS) Ranta näkee nämä myös **sisällöllisinä alueina**, jotka tulee ottaa huomioon laadukasta ja lapsilähtöistä esiopetusta toteutettaessa (Ranta, 2020, 18–20). Ranta (2020) tarkasteli väitöskirjassaan positiivisen pedagogiikan ja laadukkaan esiopetuksen yhteneväisiä sisältöjä nimeten ne **varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiiviseksi pedagogiikaksi eli VEPPiksi**.

Ranta (2020) väitöstutkimuksessaan kertoo, että valtakunnallisista esiopetusta ohjaavista asiakirjoista ja positiivisesta pedagogiikasta kasvatustilanteena voidaan johtaa seuraavat yhteiset aihealueet: 1) **myönteinen oppimismotivaatio**, 2) **oppijan myönteinen minäkäsitys**, 3) **myönteinen oppimisilmapiiri** ja **sosiaalinen ympäristö** laajemminkin. Rannan tutkimus näytti, minkälaisiin pedagogisiin tilanteisiin nämä VEPP-käytänteet liittyivät, kun summamuuttujia oli: opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen ja lasten vuorovaikutussuhteet sekä aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet. Tässä tutkimuksessa nuo mainitut osa-alueet tulivat eniten esille ulottuvuudessa R eli myönteiset ihmissuhteet. Esiopetuksessa lapsi saa ”eväät” koulupolkuja varten, jolloin tärkeää on, että hänelle on muodostunut myönteinen oppija kuva itsestään ja syntynyt kokemuksia toimia ja vaikuttaa yhteisönsä jäsenenä aktiivisessa roolissa, kuten arvioimassa toimintakulttuuria.

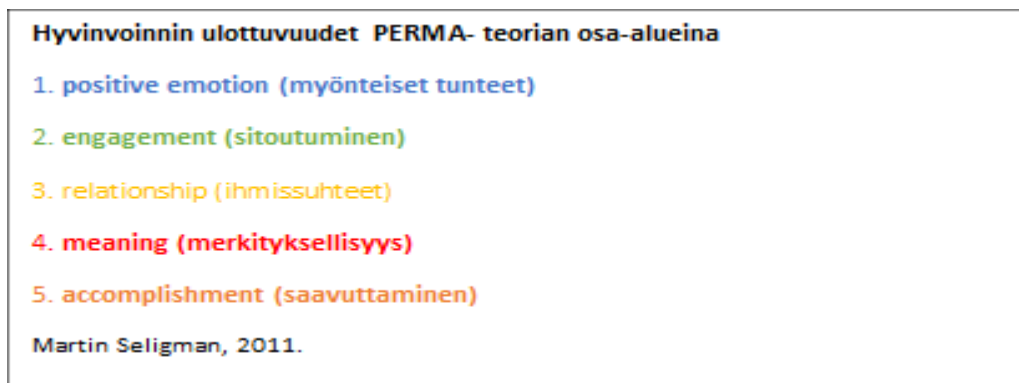
Tutkiessaan positiivisen pedagogiikan yhtäläisyyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja PERMA-teorian välillä, Avola (2017) puolestaan havaitsi yhteisten sisältöjen ilmentyvän: 1) **ympäristössä** 2) yksilön **hyvinvoinnissa** ja 3) **oppimisessa**. Avolan malli auttoi minua jäsentämään ja tarkentamaan haastateltavien vastauksista positiivisen pedagogiikan ilmenemistä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa eri tilanteissa. PERMA-teorian mukaista hyvinvoinnin viisijakoa ei siis ole aina käytetty positiivista pedagogiikkaa tarkasteltaessa, vaan esimerkiksi Kristiina Kumpulainen, Anna Mikkola, Antti Rajala, Jaakko Hilppö ja Lasse Lipponen (2014, 228–231) näkevät sen liittyvän seuraaviin tekijöihin: **yhteisölliseen** ja myönteiseen **toimintakulttuuriin**, **lapsen toimijuuteen** ja **osallisuuteen**, myönteisiin **tunteisiin voimavarana**, jokaisen lapsen **vahvuuksien tunnistamiseen** sekä **kasvatuskumppanuuteen**.

Positiivisesta pedagogiikasta käytetään myös nimeä “**vahvuusperustainen pedagogiikka**” ja Leskisenoja ja Sandberg (2019, 24, 25, 26, 27) kertovat siitä seuraavasti: “Vahvuusperustaisessa opetuksessa on olennaista, että nuoria autetaan tulemaan **tietoisemmiksi vahvuuksista itsessään** ja koko ympäröivässä maailmassa. Tämä tapahtuu vaalimalla kouluyhteisössä **hyvän huomaamisen kultuuria** ja **vahvuuskieltä**”. PERMA- teoria ei siis ole ainoa tapa määritellä positiivisen pedagogiikan toteuttamista käytännössä, mutta se on laajimmin hyväksytty, ja sitä käytetään pohjana uusimmissa suomenkielisissä positiivisen pedagogiikan tutkimuksissa. Nämä erilaiset tutkijoiden näkemykset vahvistivat omaa käsitystäni siitä, että positiivista pedagogiikkaa voitaisiin tarkastella viiden hyvinvoinnin ulottuvuuden luomin kriteerein esiopetuksen toimintakulttuurissa. Kuitenkin kaikista ratkaisevin tekijä sille, miten lapsi pääsee parhaaseen mahdolliseen toimintakykyyn ja löytää sisäistä motivaatiota oppimisenpolullaan, on hyvinvointi.

Esiopetus voi sisältää monenlaisia sisällöllisiä projekteja, ja siinä voidaan käyttää apuna erilaisia materiaaleja, ennen kaikkea sen tulee sisältää kuin “pu-naisena lankana” sellaisten taitojen ja tietojen opettelua, jotka auttavat lasta siirtymään kouluun ja ovat antamassa hänelle käsitystä siitä, kuinka päästä liittymään omien vahvuuksien avulla vertaisryhmäänsä.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 1.) on esitelty hyvinvoinnin ulottuvuudet Seligmanin PERMA-teorian osa-alueina ja itse käytin tuota jaottelua hahmotellesani tutkimukseen liittyviä kysymyksiä sekä myöhemmin aineistolähtöistä sisällönanalyysia laadittaessa.

Kuvio 1. *Perma-teorian mukainen jaottelu ja hyvinvoinnin osa-alueet*



Tässä tutkimuksessa on johdettu PERMA- teorian eri osa-alueista sekä haastattelukysymysten runko että positiivisen pedagogiikan mukaisten työ- ja toimintatapojen luokittelu sisällönanalyysissa. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan PERMA-teorian mukaisia hyvinvoinnin ulottuvuuksia positiivisen pedagogiikan työtapoina. Samalla hahmottuu käsitys siitä, millaisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla tulisi olla positiivisen pedagogiikan (PERMA jäsenyyksen) mukaisina menetelminä.

3.4 PERMA- teorian mukaiset positiivisen pedagogiikan työtavat

Leskisenoja (2016, 25, 26; 2017, 21) kertoo, että positiivinen pedagogiikka toimii loistavasti suomalaisessa koulussa, ja PERMA-teorian soveltaminen luokka-arkeen avasi tien uudelleenlaiseen toimintakulttuuriin. Koulutyötä ohjasi tutkimuksessa tuolloin neljä perusarvoa: **oppijälähtöisyys, vahvuusperustaisuus, positiivisuus ja yhteisöllisyys**. Tästä voidaan ajatella, että positiivisen pedagogiikan työtapojen tulisi sisältää vastaavia elementtejä myös esiopetuksessa. Leskisenoja (2019) käyttää PERMA-teorian viidestä elementistä nimitystä “supervoimat”,

joita ovat: 1) **myönteiset tunteet**, 2) **sitouttava toiminta**, 3) **lämpimät ihmissuhteet**, 4) **merkityksellisyys** ja 5) **saavuttaminen**. Tässä tutkimuksessa on positiivisen pedagogiikan kriteerejä tarkasteltu näiden periaatteiden valossa ja ajatellaan, että sen tulee sisältää joitakin näistä edellä mainituista ulottuvuuksista työtavoissaan. PERMA- teoriaa vasten tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamia erilaisia positiivisen pedagogiikan menetelmiä esiopetuksessa myöhemmin tulosluvussa 6. Seuraavaksi nostan esiin niitä periaatteita, joita tulisi näkyä kussakin hyvinvoinnin ulottuvuudessa. Näiden ulottuvuuksien yhteydessä ei mitään tiettyä positiivisen pedagogiikan valmismateriaalia korostettu edes haastateltutilanteissa, koska silloin olisi saattanut syntyä käsitys, että positiivinen pedagogiikka on vain jonkun tietyn materiaalin läpi viemistä.

P - ulottuvuus eli myönteiset tunteet PERMA- teorian mukaisina työtapoina tulee pitää sisällään **myönteisiä kokemuksia** oppilasta voimaannuttavina, jolloin hänen on helpompi kohdata haasteita vahvuuksiensa kautta. Leskisenoja (2016) havaitsi, kun positiivista pedagogiikkaa oli käytetty sekä vahvuuksien tukemisessa, että **myönteisten tunteiden vahvistamisessa** erilaisina **harjoituksina**, voitiin havaita **vahvoja yhteyksiä oppilaiden vahvuuksien tunnistamisen**, erilaisten positiivisten pedagogiikan menetelmien käyttämisen ja oppilaiden menestymisen välillä. Leskisenoja & Sandberg (2019, 44, 45) perustelevat positiivisen pedagogiikan käyttöä sillä, että myönteisten kokemusten voimaannuttaman oppilaan on helpompi kohdata haasteita vahvuuksiensa kautta. "Tutkimuksissa on löydetty tiettyjä **henkilökohtaisia vahvuuksia**, jotka toimivat **myönteisen kehityksen suojaavina voimina**. Tällaisia ovat esimerkiksi koulunkäyntiin tai opiskeluun **sitoutuminen**, **toiveikas suhtautuminen** tulevaisuuteen ja **itsesäätelytaito**. "Leskisenoja ja Sandberg nostavat esiin samalla **ympäristön tarjoamat kasvuolosuhteet**, joiden tulisi sisältää lapsen ja nuoren tarvitsemää huolenpitoa, välittämistä, mutta myös **vahvuuksien ravitsemista**. Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 44, 45) mukaan **itsesäätelytaito** näyttää lisäävän yksilöissä niin sanottua **plastisuutta**, jonka taas voidaan ajatella olevan eräs edellytys tulevaisuudenuskolle, positiiviselle koulupolulle ja **kukoistukselle**. Positiivinen pedagogiikka

näyttää pitävän sisällään resilienssiä vahvistavaa otetta ainakin tunnekasvatuksen osalta.

Tunnetaidot voidaan nähdä jopa perustana muille positiivisen pedagogiikan työtavoille, josta Anuliisa Lahtinen ja Jarkko Rantanen (2019, 24, 25) kertoo seuraavaa: ”Tunnetaitojen opiskelu on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä.” Tunnetaitojen yhteyteen heidän mukaansa kuuluu seuraavanlaisia metodeja: **toisen rauhoittelu, toisen piristäminen tai innostaminen sekä tunteiden hallinta/hillitseminen**. Lyhyesti sanottuna Lahtista ja Rantasta lainaten: ”Tunnetaidot koostuvat tiedoista ja taidoista”, eli yksilö tunnistaa omia tunteitaan mutta tiedostaa niiden vaikuttavan myös toisiin ihmisiin. Tunteiden tiedetään syntyvän **aidosta kohtaamisesta** ja ne ovat motivaation syntymiseen vahvasti liittyviä (Lahtinen & Rantanen, 2019, 53, 54). Lahtinen ja Rantanen korostavat opettajan esimerkkiä ja ohjausta tunnekasvatuksen perustana, tunteiden huomaamista kannattaa harjoitella usein oppilaiden kanssa ja yhdessä voidaan myös miettiä, millaisia tunnetaitoja milloinkin tarvitaan. Jon Kabat- Zinn esipuheessaan kirjassa: *The Way of Mindful Education* – kehottaakin opettajia kokeilemaan **mindfulness – harjoituksia tunteiden säätelyyn** ja niiden hallintaan, hänen mukaansa jo yksinkertaisetkin mindfulness- harjoitukset auttavat erilaisissa tunnemyrskyissä mutta myös itsearvostuksessa ja oppimisessa.

Tämä myönteisten tunteiden osio liittyy läheisesti R- ulottuvuuteen, myönteisinä ihmissuhteina. Ensin kun saamme yhteyden omiin tunteisiimme, voimme jakaa niitä paremmin toisten kanssa ja tulemme helpommin ymmärretyksi ja kuulluksi (Lahtinen & Rantanen, 2019, 34–41), tähän löytyy oivallisia tehtäviä esim. Tunnetaidot opetustyössä - kirjasta. Positiivisen pedagogiikan pääpaino on lapsen myönteisen kehityksen tukemisessa, mutta **negatiiviset tunteet** nähdään myös **hyödyllisinä** ja kasvattavina (Leskisenoja 2017, 12). Tästä puhutaan **resilienssinä** (Poijula, 2018, 30, 31, 32). Lisäksi Poijula esittää mahdollisuuden kehittää resilienssiä tukevia taitoja interventioilla, joissa painopisteen tulisi olla **itsetunnon** ja **minäpystyvyyden** lisäämisellä sekä **hyvien ihmissuhteiden mahdollistamisella**. Tässä tulee esiin positiivisen pedagogiikan mahdollisuudet **enakoivina** ja onnellisuuden kasvattavina. Lapsi tarvitsee kokemuksena myös

oppimiseen liittyvää **ponnistelua** epäonnistumisineen (Poijula, 2018, 123, 124). Tällöin tavoitteena ei ole vain akateemiset taidot vaan hyvinvoiva ja **tunnetaitoja omaava yksilö yhteisössään**. Tähän yhteyteen liitetään usein myös tietoisuus- ja läsnäolotaidot ja Leena Pennanen (2014, 96–97) kertoo, että **Hyväksyvä tietoinen läsnäolo** on termi, jonka hän on luonut vastaamaan englanninkielistä mindfulness – sanaa ja että, nuo kolme sanaa sisältävät mindfulness- termin olennaisen viestin. Pennanen lisää vielä, että kyseessä on kykymme olla läsnä tässä hetkessä, tiedostaa se ja hyväksyä hetken kokemus sellaisena kuin se on. Pennanen lisäksi korostaa, ettei mindfulness ole mitään alistuvaa passiivisuutta vaan aktiivista toimintaa ja sen avulla voimme oppia pois ”autonomisista malleista” reagoida joihinkin tilanteisiin ja ottaa muutosvoima omiin käsiimme – keskittämällä tarkkaavaisuutemme kulloiseenkin hetkeen. **Kehomieli – yhteys** on se tila, jossa läsnäolo tapahtuu. Tähän yhteyteen näen itse vahvasti liittyvän myös erilaiset keholliset harjoitteet, joita lasten kanssa jo muutenkin esiopetuksessa paljon käytetään, kuten tanssi, liikuntaleikit.

PERMA- teorian **osa-alueeseen E – sitouttavina menetelminä** liittyy työtavat, jotka edistävät lapsen **toimijuutta, aktiivisuutta ja sitoutumista**. Ranta (2020, 14) kertoo, että yksilön **sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia** tuemalla, vahvuudet huomioon ottaen ja samalla positiivisten tunteiden kokemista ja myönteisiä ihmissuhteita vahvistamalla, voidaan edistää yksilön **toimintaan sitoutumista** ja toiminnan itsensä merkityksellisyyttä. Kumpulainen ym. (2014, 228–231) korostavat myös positiivisen pedagogiikan keskiössä lapsen toimijuutta, osallisuutta ja aktiivisuutta edistäviä yhteisöllisiä työtapoja. Poijula (2018, 235) tuo lisäksi esiin tärkeänä resilienssiä tukevana tekijänä **perheen, kaverien ja koulun hyvän vuorovaikutuksen**. Pihlajan (2019, 83) mukaan jokaisen lapsen tulee voida kokea **yhteenkuuluvaisuuden** tunnetta, huomioiduksi tulemista, positiivisten piirteiden huomaamista, erilaisuuden arvostamista, yhteistoimintaa, sosiaalisten taitojen harjoittelua sekä yhteisöllisiä projekteja erilaisissa ryhmissä. Positiivisen pedagogiikan työkalut ovat hyödyllisiä kaikkien opettajien ulottuvilla oppijan **toimijuuden** ja aktiivisuuden, jopa koko kouluyhteisön **kukoistamisen** lisäämiseksi (Leskisenoja 2016, 157, 216, 217,218).

R - ulottuvuutena eli myönteisiä ihmissuhteita vahvistavina työtapoina voidaan nähdä **empatiaa lisäävät menetelmät** (Peterson & Seligman, 2004, 24), mutta emme saa unohtaa sitä, että lapsella saattaa olla **tunne-elämän pulmia** (Clough, P., ym. 2013, 15, 41). **Varhaiskasvatuksessa toimintakulttuurin ilmapiirin** merkitys nousee tässä esiin, jossa jokaisella tulisi olla siinä tilaa ja mahdollisuuksia ilmaista itseään sekä **kokea turvallisuutta**. Leskisenoja (2016, 30) nostaa esiin turvallisen, positiivisen ja **kannustavan ilmapiirin** sekä **myönteisten kaverisuhteiden** merkityksen olennaisina tekijöinä hyvinvoinnin kannalta. Aikuisten vastuulla on siis pitää huolta siitä, että näin tapahtuu. Kyse on enemmästä kuin vain siitä, että aikuiset osaavat toimia oikein lasten kanssa toimiessaan. Jo toimintaa suunniteltaessa on varmistettava, että ryhmäytymiseen käytetään tarpeeksi aikaa. Lasten omille ideoille, jos ja kun niitä esitetään, on annettava tarpeeksi tilaa, ja lasten on muutenkin **tultava kuulluiksi** (Leskisenoja 2017, 72–73). Lisäksi Leskisenoja ja Sandberg (2019, 24, 25, 26, 27) tuovat esiin vahvuusperustaisesta työskentelystä seuraavaa: vahvuuksien tukeminen vaikuttaa hyvinvointiin useammalla kuin yhdellä tavalla, tässä voimme nähdä nk. myönteistä kehää. Heidän mukaansa vahvuusperustainen lähestymistapa edistää **oppilaiden keskinäisiä suhteita ja myönteistä ilmapiiriä**. Ensinnäkin **vahvuuksia tulee tunnistaa, löytää ja sanoittaa**, ja niihin tulee saada **tutustua**. Toiseksi **vahvuuksia hyödynnetään, sovelletaan** ja niitä **pyritään kehittämään** toiminnallisuuden avulla. **Kolmanneksi** autetaan oppilaita voimavarojensa avulla **uskomaan itseensä** ja mahdollisuuksiin **saavuttaa tavoitteitaan** (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 27). Leskisenoja ja Sandberg (2019, 27) toteavat vielä, että vahvuusperustainen työskentely on koettu palkitsevaksi, koska se on lisännyt nuorten kykyä selviytyä haasteista ja auttanut heitä saavuttamaan merkityksellisiä päämääriä ja parempia ihmissuhteita.

Tapio Puolimatka (2011, 321) kuvaa läheisten ihmissuhteiden yhteydessä aitous, **ystävyyden arvon** tunnistamista: ”Aristoteleen mukaan elämä, joka sisältäisi kaiken muun hyvän mutta ei ystäviä, olisi niin puutteellinen, ettei se olisi elämisen arvoista”. Puolimatka (2011) lisää, että ihmissuhteiden perustana on rakkaus ja läheisyys edellyttää persoonien tietynasteista moraalista eheyttä, ja

hän viittaa Stumpiin (2010) kertoen että: ”Sisäiset ristiriidat puolestaan estävät sen, että ihminen voisi olla avoimessa ja läheisessä suhteessa toisiin ihmisiin persoonansa syvyytensä myöten.” Myönteiset ihmissuhteet ja ystävyys edellyttävät **halua tehdä toisille hyvää** (Puolimatka, 2011, 324). Myönteisten ihmissuhteiden tarve ja malli on hyvä oppia jo varhaislapsuudessa, siellä saavutetut taidot auttavat onnistumaan myöhemmissäkin ihmissuhteissa. Aikuisen ja koko kasvatustiimin, varhaiskasvatuksen yksikön tunnelma, ilmapiiri – tässä tutkimuksessa opettajat puhuivat myös tunneilmastosta – tulisi heijastella avoimuutta ja moninaisuutta hyväksyvää yhdessä oloa.

M- eli merkityksellisyys osa-alue on tässä tutkimuksessa nähty LEOPS-sisältöjen mukaisena pedagogisena toimintana, jossa lapsikohtaisiin asiakirjoihin on huomioitu **lapsen vahvuudet, kiinnostuksen kohteet** ja hänen **mielipiteensä on selvitetty ja huomioitu** LEOPS- prosessin eri vaiheissa hänen myönteisten ominaisuuksiensa ja tuen tarpeiden selvittämisen kautta. Uusi VASU (2018) ohjeistaa varhaiskasvatuksen opettajaa pitämään esiopetuksen keskiössä jokaisen lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämiseksi hänen vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa, jotka tulee kirjata lapsen henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan LEOPSiin. Seuraavat käytänteet: **vahvuuksien tunnistaminen, kehittäminen ja hyödyntäminen** positiivisen pedagogiikan työtapoina näyttelevät tärkeää roolia myös ulottuvuudessa M eli merkityksellisyys. Leskisenoja (2016, 120): ”Oppilaan **osallistumisen**, vaikutusmahdollisuuksien ja **itse-määräämisoikeuden** katson omalta osaltaan mahdollistavan sen, että oppilas kokee koulunkäynnin omasta lähtökohdastaan ja yksilöllisistä intresseistään käsin **merkitykselliseksi**. Viitala (2019, 52) puhuu viitaten Ainscow & Sandhilliin (2010), **inklusiosta**, johon arvoina kuuluu **myötätunto, huolenpito, rakkaus, rauhanomaisuus, luottamus, rehellisyys, ilo, rohkeus ja toiveikkaus**. Kaikki **inklusiivinen toiminta** voidaan nähdä positiiviseen pedagogiikkaan liittyvinä työtapoina osana **laadukasta peruspedagogiikkaa**. Viitalan (2019, 53) sanoin ilmaistuna: Inklusion ideologia konkretisoituu **kaikille yhteisessä kasvatuksessa** ja kun kukin tulee huomatuksi omista lähtökohdistaan käsin ja arvostetuksi itsenään- ei kukaan jää yksin.

Saavuttamista ilmentävään ulottuvuuteen A voidaan liittää osittain samoja sisältöjä kuin M- osa-alueessa (LEOPS- sisältöjen ominaisuudessa), jolloin lapsi on kuultu, nähty ja häntä on kohdattu arvostavasti siten, että hänen osallisuutensa ja toimijuutensa on mahdollistettu. LEOPS pedagogisena työvälineenä sisältää myös **arvioinnin** ja **palautteen antamisen**, mutta myös saavuttamisen ulottuvuuden. Arviointi, palautteen antaminen/ vastaanottaminen tulee nähdä myös jatkuvaluontoisena, oikea-aikaisena myönteisenä palautteen antamisena, joka kuuluu jokaiselle lapselle päivittäin, jopa hetkittäin - kun edistymistä ja onnistumista on havaittu. Seuraavaksi tarkastelussa on vielä tutkimuskysymykset ja - ongelmat, ennen kuin pääsemme tarkastelemaan tämän tutkimuksen tuloksia.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET/-ONGELMAT

Tämä tutkimus pohjaa positiivisen psykologian teoriataustaan, ja viitekehys liittyy varhaiskasvatuksen esiopetusta ohjaaviin valtakunnallisisiin säädöksiin. Tässä tutkimuksessa nämä molemmat nähdään samansuuntaisina – lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia edistävinä tekijöinä, jossa tavoitteena on esikoululaisen myönteinen kuva itsestään oppijana ja sujuva siirtyminen kouluun sekä eheä oppimisenpolku. PERMA-teoria valikoitui tähän tutkimukseen teoriataustaksi, koska siinä kiteytyy yksilön kukoistamiseen tähtäävä päämäärä, jonka keskiössä on yksilön hyvinvointi ja vahvuudet, jotka on mahdollista saavuttaa yhteisöllisten ja toiminnallisten – osallisuutta vahvistavien menetelmien avulla.

Tutkimuksen **päätavoitteena oli tunnistaa PERMA-teorian** avulla varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksista **positiivisen pedagogiikan käytänteitä** esiopetuksessa (vrt. Kniivilä, Lindblom- Yläne ja Mäntynen, 2007, 71). Lisäksi haluttiin **selvittää positiivisen pedagogiikan vaikutuksia**. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös siitä, **miten positiivinen pedagogiikka oli ymmärretty**. Tutkimuksen **avulla pyrittiin lisäämään** myös tietoa ja **innostumista** positiivisesta pedagogiikasta.

Tutkimuksen pääasialliset tutkimuskysymykset eli ongelmat olivat: 1) **millaisia positiivisen pedagogiikan työtapoja varhaiskasvatuksen opettajat olivat käyttäneet esiopetuksessa**, 2) **mitä vaikutuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttämisestä seurasi** ja 3) **miten positiivinen pedagogiikka käsitteenä oli ymmärretty**.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkielma, *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen esiopettajien arvioimana*, on kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen nojaava ja otteeltaan hermeneuttisfenomenologinen tutkimus, jossa positiivista pedagogiikkaa ilmiönä on tutkittu varhaiskasvatuksen esiopetuksen kontekstissa. Patton (2002, 104) kertoo, että fenomenologia kysyy, mikä tutkittavassa ilmiössä ”on sitä jotakin”, joka kuvaava sitä, ja myös, mitä tekijöitä ilman se ei olisi, mitä se on. Lisäksi Patton (2002, 106) puhuu siitä, että fenomenologiassa ollaan tekemisissä **ilmiön kuvaamisen** ja ihmisten **todellisuuden käsittämisen** kanssa, joka on aina subjektiivinen kokemus. Tutkija voi ymmärtää toisen ihmisen kokemusta vain itse siihen kokemuksen kautta **uppoutumalla**, mutta toisaalta hän voi saada **ilmiöstä käsityksen**, kun hän tarkastelee **useamman ihmisen kertomusta kokemuksistaan etsien niistä yhtäläisyyksiä** (Patton, 2002, 106, 107). Hermeneutiikasta Patton (2002, 113, 114, 115) taas kertoo seuraavaa: Hermeneuttinen tutkimus tarkastelee ihmisten tekoja ja sitä, mitä niistä seuraa. Hermeneutiikka edellyttää tutkijalta ilmiöön liittyvän teoreettisen taustan selvittelyä, jotta hän saavuttaisi siitä riittävästi tietoa ymmärtääkseen ilmiötä. Tällä tavoin Pattonin mukaan (2002) tutkija voi liittää oman tutkimuksensa tutkittavan ilmiön kontekstiin paremmin ja on kykenevämpi tekemään päättelyä. Tämä seikka motivoi itseäni tutkijana selvittämään tarkemmin positiivisen pedagogiikan syntyä ja **ilmiötä teoreettisen taustan** avulla, johon Seligmanin PERMA- teoria osoittautui tutkimukseen parhaiten sopivimmaksi. ”Hermeneuttinen kehä”, ilmenee tässä tutkimuksessa siten, että aika ajoin palasin keräämääni aineistoon ja vertailin sitä lukemieni tutkimusten ja aiheeseen liittyvän positiivisen pedagogiikan artikkelien valossa – jolloin, kuten Patton (2002, 113- 115) on todennut, että merkitysten tulkinta annetaan toisilla merkityksillä ja edelleen tehdään tulkintaa toisilla merkityksillä - tutkijakaan kuin käy vuoropuhelua ilmiöstä kerätyn aineiston välillä, näin kävin tutkijana aineistoa läpi yhä uudelleen sitä jäsentäen.

Tässä tutkimuksessa olen edennyt niin aineistoa tarkastellen ja sitten taas teoriapohjaa vahvistaen tieteellisiä julkaisuja lukemalla ja tutkimuksiin tutustumalla sekä muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaan tehden. Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin tutkimukseen osallistujista ja tutkimuksen kontekstista sekä varsinaisesta aineiston analyysistä. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kielen piirteistä, säännönmukaisuuksien keksimisestä, tekstin tai toiminnan merkityksen ymmärtämisestä ja reflektiosta.

Tutkijan etsiessä aineistosta **teemoja** kuuluu silloin tutkimus **fenomenologiseen lajiin**, ja kun haastateltavien kertomuksista tehdään **tulkintaa**, liittyy tutkimus myös **hermeneutiikkaan** (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 156, 157). Tässä tutkimuksessa teemoja muodostettiin tutkittavien puheesta etsien PERMA- teoriaan ja positiivisen pedagogiikan käsitteeseen ja ilmiöön liittyviä ilmauksia, sanoja ja periaatteita. Tulkintaa haasteltavien puheesta ja sittemmin litteroidusta tekstistä tein tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

5.1 Tutkimuksen konteksti

Tämä tutkimus liittyy kontekstiltaan positiivisen psykologian teoriataustaan, ja viitekehys tulee varhaiskasvatuksen esiopetusta ohjaavista valtakunnallisista säädöksistä. Molemmat nähdään samansuuntaisina lapsen hyvinvointia edistävinä tekijöinä, joiden tavoitteena on eheä oppimisenpolku. Seligmanilta tulevat määritelmät ja käsitykset ihmisen hyvinvoinnista, onnellisuudesta ja kukoistamisesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Positiivinen pedagogiikka ilmiönä liittyy myös motivaatioon ja laajemmin psykologian tieteenhaaraan.

Alasuutari (2001, 79): ”Tutkimuksessa havaintoja tarkastellaan siinä mielessä aina johtolankoina, että niitä tarkastellaan vain ja ainoastaan tietystä, eksplisiittisesti määritellystä näkökulmasta”. Tällaista erityistä näkökulmaa nimitetään **teoreettiseksi viitekehyykseksi**

Positiivisen pedagogiikan PERMA-teorian jaottelua käytettiin tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan osa-alueina, jotka ovat P eli positive feelings (myönteiset tunteet), E eli engagement (sitoutuminen/ sitouttavat toiminnat), R

eli relationships (myönteiset ihmissuhteet), M eli meaning (merkityksellisyys) ja A eli accomplishment / achievement (saavuttaminen). Osa-alueet M ja A voidaan nähdä myös esiopetusta ohjaavien valtakunnallisten asiakirjojen ja LEOPSin sisällöllisinä alueina, jotka tulee ottaa huomioon laadukasta ja lapsilähtöistä esiopetusta toteutettaessa. Tässä tutkimuksessa esiopetus nähdään osana perusopetusta, jonka tehtävänä on turvata jokaiselle lapselle parhaat mahdolliset valmiudet kyetäkseen esteettä, vahvuuksiensa avulla pääsemään onnistumisiin myös myöhemmin koulussa. Tarkastelen myöhemmin tutkimuksen tulososiossa 6. sitä, mitä käsitteitä varhaiskasvatuksen opettajat liittivät positiiviseen pedagogiikkaan ja millaisia työtapoja he olivat esiopetuksessa käyttäneet sekä mitä vaikutuksia sen seurauksena kuvattiin.

5.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen aineiston informantteina toimi seitsemän varhaiskasvatuksen opettajaa X kaupungin esiopetusryhmistä. Melko vähäinen tutkittavien joukko ei kuitenkaan tullut esteeksi tutkimusta toteutettaessa. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 58) viittaavat Kvaleen (1996, 102), kertoessaan: ”kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltavien lukumäärä pyrkii yleensä olemaan joko liian pieni tai liian suuri.” Tässä kohtaa suosituksena he mainitsevat 15 henkilön määrää, mutta kuitenkin määrää tärkeämpänä he pitävät laatua. Laadukas eli **edustava kohdejoukko** käsittää (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 59, 60) sellaisia henkilöitä, jotka ovat **hyvin mukana siinä toiminnassa, jota ollaan tutkimassa**. Haastateltavat pyrittiin valitsemaan niin, että he olisivat mahdollisimman edustava joukko varhaiskasvatuksen opettajia. Tässä tutkimuksessa vaatimuksena oli, että heillä oli työhön vaadittava kelpoisuus ja työkokemusta esiopetuksesta sekä lisäksi, että he haastattelun aikaan toimivat esiopetuksesta vastaavina opettajina tutkimuspaikkakunnan kaupungin työntekijöinä. Tässä tutkimuksessa osallistujat olivat valmistuneet ammattiin vuosina 1983–1996. Juuri valmistuneita varhaiskasvatuksen opettajia siis ei tässä tutkimuksessa ollut mukana.

Sekä laadullisessa että määrällisessä tutkimuksessa otokselta edellytetään, että se on **sopivan kokoinen** suhteessa käytettyihin tutkimusmenetelmiin. Lisäksi otannan on oltava **tarkoituksenmukainen** suhteessa tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 60, 135) mainitsevat, ettei laadullisessa tutkimuksessa olennaista ole aineiston suuri laajuus vaan sen rikkaus, pienempi-kin haastateltavien määrä voi silti tuottaa **runsaan aineiston** ja he puhuvat tässä yhteydessä **saturation** käsitteestä. Siinä tutkija tekee intuitiivisesti päätöksen, missä kohtaa haastattelut tulisi lopettaa ja milloin aineistoa on riittävästi jo kanssa teoreettista tarkastelua varten. He korostavatkin **syvempää dialogia** haastattelijan ja haastateltavan välillä. Pysin tutkijana luomaan miellyttävän ja rennon tunnelman teemahaastattelun tilanteessa ja olin viestitellyt haastateltavien kanssa jo hyvissä ajoin sähköpostitse, että haastattelutilanne olisi turvallisen oloinen. Saatoin siten olettaa, että haastateltavilla oli aikaa tutustua tutkimuksen teemaan sekä valmistautua teemahaastatteluihin rauhassa.

Kun tutkimuksessa asiantuntijaroolissa ja aineistolähteinä toimi pätevät varhaiskasvatuksen esiopetuksesta vastaavat opettajat, jolloin voidaan puhua **harkinnanvaraisesta näytteestä** tutkimuksessa (Hirsjärvi ja Hurme, 2009, 58–59; Patton, 2002, 243). Oma suhteeni tutkimukseen osallistujiin voidaan katsoa osittain kollegiaaliseksi, koska olin toiminut aiemmin varhaiskasvatuksen opettajana ja varhaiskasvatuksen erityisopettajana, mutta en katso tätä seikkaa tässä tutkimuksessa häiritseväksi, vaan päinvastoin – se lisäsi minulle tutkijana ymmärrystä tutkimuskontekstiin ja varmempaa otetta aiheesta mutta myös samais- tumisen pintaa haastateltaviin.

Osallistujista tässä tutkimuksessa käytetään ja tulosluvussa myöhemmin **tunnistekoodoja** eli pseudonyymeja seuraavasti: haastateltava numero 1 on merkitty “HA1”, haastateltava numero 2 on merkitty “HA2” ja niin edelleen. HA6 ja HA7 olivat erikoistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajiksi. HA6 ja HA7 osallistuivat **esi-** eli **koehaastatteluun**, jossa testattiin varsinaisen teemahaastattelun kysymykset ja harjoiteltiin haastattelutilannetta sekä kokeiltiin haastattelussa käytettävää tekniikkaa ja laitteiden toimivuutta. Nämä koehaastattelut otettiin

poikkeuksellisesti mukaan aineistoon, jotta **aineisto olisi kattavampi** (kts. Hirsjärvi & Hurme, 2009, 72). Koehaastatteluvien näkökulmat toivat myös lisää informaatiota tutkimukseen sekä auttoivat myöhempien varsinaisten teemahaastattelujen onnistumisessa. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 72) suosittelivat **esihaastattelujen** tekemistä sen toimiessa tutkijalle oivallisena keinona selvittää haastatteluun liittyviä seikkoja, kuten haastatteluun kuluvaan ajan pituutta. Koehaastattelut auttoivat haastattelukysymysten tarkemmassa muotoilussa. Toisessa koehaastattelussa tuli esiin nauhoittavan laitteen tekniset pulmat, mutta haastattelu taltioitiin manuaalisesti. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 71, 73) mainitsee että esihaastattelut ovat teemahaastattelun **välttämätön** ja tärkeä **osa**, jonka avulla voidaan välttää virheitä varsinaisissa haastatteluissa. Tässä tutkielmassa oltiin lisäksi kiinnostuneita siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat olivat ymmärtäneet positiivisen pedagogiikan käsitteenä ja kävi ilmi, että positiivinen pedagogiikka ei ollut kaikille tuttu, mutta tästä lisää seuraavassa luvussa, joka käsittelee aineistonkeruumenetelmää – teemahaastattelua.

5.3 Teemahaastattelut

Alasuutari (2001, 151) kertoo teemahaastattelusta aineiston keräämisen metodina, että teemahaastattelussa ihmiset pystyvät helposti keskittymään siihen, miten juuri he asioista ajattelevat. He uskaltavat siis puhua suuremmin ja luontevammin kuin ryhmähaastattelutilanteissa. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelut toteutettiin etäyhteyksin puhelimitse huhti- ja toukokuussa 2021. Haastatteluja ennen haastattelurunkoon oli mietitty positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä teemoja, joiden mukaan kysymykset oli muotoiltu (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 64, 66, 67). Tutkimukseen ilmoittautuneet varhaiskasvatuksen opettajat saivat ehdottaa itselleen sopivinta aikaa teemahaastattelua varten. Tutkimusluvan astuessa voimaan huhtikuussa 2021, oltiin yhteydessä tutkimuskaupungin päiväkodin johtajiin ja tiedusteltiin ensin puhelimitse, olisiko yksikössä kiinnostusta

osallistua positiiviseen pedagogiikkaan ja esiopetukseen liittyvään tutkimukseen. Myös tutkimuslupa kaupungilta X oli saatu ajoissa. Varhaiskasvatuksen yksikköjen tiedot poimittiin kaupungin internet-sivuilta satunnaisesti. Mikäli varhaiskasvatuksen yksikön johtaja vastasi myönteisesti, lähetettiin päiväkotiin sähköpostilla tiedustelu aiheesta ja ohjeet siitä, miten tutkimukseen pääsi ilmoittautumaan. Tämän jälkeen aiheesta kiinnostuneet varhaiskasvatuksen esiopetuksesta vastaavat opettajat ilmoittautuivat tutkimukseen sähköpostitse. Haastattelut kestivät 30–35 minuuttia, ja ne tehtiin haastateltaville sopivaan aikaan, heidän työajallaan työnantajan luvalla. Kaikilla haastateltavilla ei ollut positiivisesta pedagogiikasta täysin varmaa käsitystä, mutta jokainen vastaajista osasi liittää sen vahvuuksien tunnistamiseen, tunnetaitojen harjaannuttamiseen sekä muihin PERMA-teorian mukaisiin työtapoihin. Yksi haastateltava oli saanut positiivisen pedagogiikan koulutusta. Ennen ryhtymistä teemahaastatteluihin puhelimitse tein vielä suunnitelmaa ja päätöksiä ottaen huomioon tutkimuksen osallistujien tilanteet ja toiveet haastattelun: (1) ajankohdasta, (2) paikasta, (3) likimääräisestä kestosta ja (4) haastattelun välineistöstä. Kaikki tutkittavat saivat työnantajaltaan luvan osallistua tutkimukseen työajallaan, koska se nähtiin myös työnantajan toimesta yleisesti hyödyllisenä ja opettajien työhön läheisesti liittyvänä. Teemahaastattelussa kysymykset voi jakaa kahdenlaisiin (Hirsjärvi ja Hurme, 2009, 106): tosiasia- ja mielipidekysymyksiin, tässä tutkimuksessa haettiin tietoa ja siten haluttiin kuulla tutkittavien näkemyksiä positiivisen pedagogiikan osalta – kuitenkin, kun ei vaadittu asiaan liittyvää koulutusta niin ei voida puhua täysin faktuaalisista asioista.

Haastattelukysymykset oli muotoiltu positiivisen pedagogiikan ja PERMA-teorian valossa ja saatoinkin olettaa niiden tuovan tietoa asiasta ja ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 77). **Teemahaastatteluun ei varsinaisesti kuulu kysymysten tarkka ennakkokonstruointi, niin riittää, että päälinjoja on hahmoteltu.** Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että vaikka teemahaastattelujen toteutukset vaihtelevat avoimesta haastattelusta strukturoidusti etenevään haastatteluun niin oleellista on, että voidaan olettaa, että **haastateltavat ymmärtävät ilmiön juuri esitellyllä tavalla** ja siten kykenevät pilkkomaan ilmiötä käsitteleviä teemoja samalla

tavalla kuin tutkija. Se, että positiivinen pedagogiikka käsitteenä olisi jokaiselle haastatteluun osallistuneelle kyllin tuttu – varmistettiin etukäteiskysymyksellä siitä, miten kukin vastaaja ymmärsi positiivisen pedagogiikan. Sen jälkeen edettiin haastattelussa varsinaisiin kysymyksiin, koska voitiin olettaa, että informanttit tuottavat tietoa positiivisen pedagogiikan ilmiöstä eivätkä jostain muusta (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 56,66). Varsinaisia kysymyksiä oli alustavasti 26 kappaletta, ja ne oli luokiteltu viiteen osa-alueeseen PERMA- teorian sisältöjen mukaan. Kaikkia kysymyksiä ei aina kysytty, koska osa informanteista kertoi välillä jo valmiiksi seuraavasta aihealueesta ja hänelle annettiin aikaa sanoa kaikki se, mitä hän aiheesta tiesi.

Hirsjärvi ja Hurme kertovat teemoittelusta viitaten Kvaleen (1996), joka käyttää käsitettä “thematizing” jo haastattelun alkuvaiheessa, että siinä määritellään koko **tutkimuksen aihe eli teema** (Hirsjärvi ja Hurme, 2000, 173). Tässä tutkimuksessa toimittiin tätä periaatetta käyttäen. Teemahaastattelun kerrotaan olevan lähellä syvähaastattelua, jossa etukäteen valittujen teemojen ja tarkentavien kysymysten varassa haastattelu etenee **vuorovaikutuksessa**, tutkijan samalla tehdessä haastateltavien vastauksista **tulkintaa** (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 77; Hirsjärvi & Hurme, 2001, 48). Ennen teemahaastattelua olin rajannut ilmiöön liittyviä asioita positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan teorioihin sekä tutkimuksiin nojaten – tehden mm. käsitekarttaa ja keskustellen ohjaajan kanssa aiheesta.

Kysymyspatteristo oli testattu etukäteen kahdella esihaastattelulla. Nämä esihaastattelut otettiin mukaan aineistoon, koska niistä löytyi täydentävää asiaa aiheesta ja ne toivat aineistoon lisää monipuolista materiaalia. Niissä haettiin kuvaa kohdejoukon kokemuksista ja sanavalinnoista sekä haluttiin harjoitella haastattelun tekniikkaa ja nauhoittamista - nämä toimenpiteet edistävät varsinaisen teemahaastattelun onnistumista (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 72, 117, 124, 125). Hirsjärvi ja Hurme (2009, 71, 72, 73) lisäävät, että esihaastattelut ovat teemahaastattelun välttämätön ja tärkeä osa, jonka avulla voidaan välttää virheitä varsinaisissa haastatteluissa. Etsin teemoja haastateltavien vastauksista jonkin verran jo

haastattelutilanteissa muistiinpanoja tehdessäni, ja edelleen kuunnellessani taltiointeja ja niitä käsin puhtaaksi kirjoittaessani sekä vielä useita kertoja järjestäessäni aineistoa teemojen mukaan tietokoneavusteisesti. Hirsjärvi, Remes ja Sajaavaara (2004, 157) esittävät Taulukossa 1. kvalitatiivisten tutkimustyyppien ryhmittelyssä, että kun halutaan ymmärtää tekstiä tai toimintaa, kannattaa sitä lähestyä teemojen löytämisen ja tulkinnan avulla.

Haastattelujen aikana tehtiin muistiinpanoja ja pyrittiin keskustelunomaisuuteen, jolloin tarvittaessa saatettiin tehdä **tarkentavia kysymyksiä** tai lopuksi vielä **lisäkysymyksiä ja täten varmistin, että olin ymmärtänyt oikein** ja tutkittava saanut asiansa loppuun (Hirsjärvi ja Hurme, 2009, 71, 72, 110, 111). Haastattelurungon kysymykset käsittelivät positiivista pedagogiikkaa käsitteenä ja siihen yhdistettyjä menetelmiä. Sitten selvitettiin sitä, miten hyveet ja niiden yhteys positiiviseen pedagogiikkaan nähtiin. Lisäksi haluttiin saada tietoa siitä, miten tunnekasvatus esiopetuksen opetussisällöissä oli huomioitu. Lisäksi selvitettiin sitä, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat yhteistä ilmapiiriä, ja mitä tekijöitä siihen nähtiin liittyvän. Seuraavat kysymykset käsittelivät arviointia ja palautteen antoa sekä yhteistä toimintakulttuuria eli sitä, miten päätöksiä tehtiin ja millaisia tapoja vaikuttaa oli käytetty. Vaikka kysymykset olivat etukäteen pohdittuja, haastattelutilanteessa pyrittiin antamaan tilaa haasteltavien omille näkemyksille. Sitten selvitettiin sitä, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat yhteistä ilmapiiriä, ja mitä tekijöitä siihen nähtiin liittyvän. Seuraavat kysymykset käsittelivät arviointia ja palautteen antoa sekä yhteistä toimintakulttuuria eli sitä, miten päätöksiä tehtiin ja millaisia tapoja vaikuttaa oli käytetty.

Teemahaastatteluista nauhoitetut puhelut, purettiin sana sanalta litteroiden ja tiivistystä tehden, jolloin haastateltavien puheesta saatiin 32-sivuinen teksti, joka on tutkimuksessa aineistona. Fonttikoko oli 12, marginaali 8 pt ja riviväli 1,5. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 138, 139) kertovat, että jos haastattelihoita on useampi, he keskustelevat aineistosta esille tulleista yhteisistä teemoista ja päättävät sitten koodausstrategioista – itse sain tässä kohtaa neuvoja ohjaajaltani – jäsentää informanttien puhetta PERMA- teorian avulla pienemmiksi luokiksi.

Lopuksi on syytä mainita, että ennen teemahaastattelua kerättiin kaikilta osallistujilta sähköpostikyselyllä taustatietoja: 1) työkokemuksesta, 2) koulutuksesta, 3) iästä 4) ja siitä, oliko positiivinen pedagogiikka käsitteenä entuudestaan tuttu. Näin pyrittiin saamaan teemahaastatteluun mahdollisimman edullinen otos. Vaikka en varsinaisesti saatekirjeessä korostanut tutkimukseen tulevilta virallista pätevyyttä, koska ajattelin, josko en sattumoisin tavoittaisi tarpeeksi tutkintoa omaavia osallistujia. Teemahaastattelun alussa kuitenkin valmistelemissa kysymyksissä tarkistin osallistujilta koulutustaustan ja sen, kuinka kauan he olivat toimineet työssään. Vaikka ikään ei tässä tutkimuksessa kiinnitetty mitään huomioita, oli kuitenkin toisaalta selventävä seikka saada tietää, että tutkittavien ikä vaihteli 40–67 vuoden välillä. Kiinnostavaa toki olisi voinut olla, jos tutkittavissa olisi ollut joku nuorempaa sukupolvea – olisiko se näkynyt jotenkin vastauksissa.

5.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkielmassa haluttiin saada tietoa siitä, millaisia positiivisen pedagogiikan työtapoja esiopetuksen arjessa oli toteutettu ja mitä vaikutuksia sen seurauksena nähtiin. Sitten minua kiinnosti se, miten positiivinen pedagogiikka käsitteenä oli ymmärretty.

Aineisto analysoitiin **sisällönanalyysitekniikalla** positiivisen pedagogiikan sisältöjä siitä teemoitellen haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä (Alasuutari, 2001, 79,81; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2004, 145; Patton, 2002, 481–482). Näin pystyin päättämään mihin teemaan informantti kuvauksensa liitti. Toki näissä haastateltava saattoi palata aiemmin puhuttuun tai sitten olla jo intuitiivisesti siirtymässä esim. E- sitouttavat työtavat osa-alueelta osa-alueeseen R - myönteiset ihmissuhteet, (koska tässä aineistossa yleensä yksi käytetty positiivisen pedagogiikan menetelmä poiki jotain jo seuraavaan).

Aineisto luokiteltiin PERMA-teorian avulla kuvaamaan positiivisen pedagogiikan keskeisiä osa-alueita (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 23). **Aineiston kuvailu**

on itse analyysin **perusta** ja usein varsinainen analyysi alkaa jo haastattelutilanteissa (Hirsjärvi ja Hurme, 2009, 136, 137, 144, 145). Tässä tutkimuksessa pidin **tutkimuspäiväkirjaa**, johon haastattelutilanteessa tein huomioita kuulemastani ja samalla sain käsitystä tarkasteltavasta **ilmiöstä** ja teema-alueisiin liittyvistä tekijöistä **niiden useuden, toistuvuuden, jakautumisen ja erityistapausten perusteella**. Sisällönanalyysiin otettiin mukaan sellaiset **kuvaukset**, jotka tuottivat **PERMA-teorian** kannalta **olennaista aineistoa**.

Aineistoa on analysoitu "lähellä" aineistoa ja sen kontekstia, palaten haastattelutavien kertomuksiin yhä uudelleen – litteroitua aineistoa läpikäyden (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 138, 139, 156). Litterointivaiheessa tein **merkitysten tiivistämistä**, jolloin kirjoitin haastateltavan esiin tuomia merkityksiä lyhyempään sanalliseen muotoon- ensin aineisto purettiin manuaalisesti kirjoittamalla käsin erilliseen sanasta sanaan vihkoon ja toisen kerran tietokoneavusteisesti, siinä kohtaa jokainen tutkimosallistuja oli saanut jo koodinimen (HA1; HA2; jne). Käytin jonkin verran litteroinnin apuna myös merkitysten luokittelua plus ja miinusmerkein tehdessäni havaintoja jonkin ilmiön vahvuudesta: esimerkiksi kuinka moni haastateltava puhui kukoistamisesta positiiviseen pedagogiikkaan liittyen. **Aineistoa purettiin** teema-alueisiin niitä järjestäen, jolloin ne merkittiin **tunnistetiedoilla ja eri väreillä- PERMA- teorian luokiksi**. Otin huomioon myös aineistosta **poikkeuksia**- eli sellaisia elementtejä, jotka informantit käsittivät positiivisen pedagogiikan työtavoiksi- kuten tässä tutkimuksessa taidekasvatuksen ja Kalevalan esimerkiksi. Samoin etsin positiivista pedagogiikkaa ilmentäviä termejä, niiden **esiintyvyyttä laskien**, kuten kukoistamista, vahvuudet sanaa, motivaatiota jne.

Tulkintaa tehtiin analyysin kaikissa vaiheissa. On myös hyvä muistaa ja tiedostaa, että tutkijana **oma näkökulmani** ei voi olla vaikuttamatta tulkintaan, vaan se on myös **osa analyysia**. Analyysin tavoitteena oli etsiä positiivisesta pedagogiikasta **PERMA- teorian mukaisia elementtejä**. Näitä elementtejä havaitessani merkitsin tekstiin **kursivoinnin, värien** ym., avulla, jotta analyysin tekeminen olisi sujuvampaa (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 136, 137, 140). Lopulta kuitenkin tarkoitukseni oli **päätyä tulkintaan** (johtopäätökseen), jossa koko aineistoa

kuvaa yhtenäisen käsitys siitä, **millaisia työtapoja positiiviseen pedagogiikkaan** liittyy ja seurasiko käytetyistä positiivisen pedagogiikan menetelmistä joi-takin **vaikutuksia ja millaisia**, joko toimintakulttuurissa tai yksittäisissä lapsissa (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 193; Kniivilä, Lindblom - Yläne ja Mäntynen, 2007, 68). Analyysiin kuului luonnollisesti selvittää se seikka, miten positiivinen peda-gogiikka oli ymmärretty ja kuinka hyvin tutkittavien käsitykset vastasivat posi-tiivisen pedagogiikan varsinaisia käsitteitä.

Tämän tutkielman aineisto pyrittiin litteroimaan ”tuoreena” heti pian haas-tattelujen jälkeen kesä- ja heinäkuussa 2021, ja koska toimin itse sekä haastatteli-jana että litteroijana, niin suositellaan, että aineisto puretaan mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 183). Litteroinnin yhtey-dessä tarkastelin samalla tutkimus- ja haastattelupäiväkirjasta, millaisia haasteita olin havainnut joihinkin kysymyksiin liittyen. Siinä kohden PERMA-teorian avulla pohdin kuinka hyvin mikäkin vastaus liittyi tutkimuksen teemoihin tai oliko vastaus tarpeellista ottaa mukaan aineistoon. Olin lähettänyt jokaiselle tut-kittavalle ennen varsinaista haastattelua alustavan kyselyn, joka käsitteli positiivisen pedagogiikan osalta tärkeitä käsitteitä. Näin koetin varmistaa, että tutkit-tavat voisivat valmistautua teemahaastatteluun ja osallistua tutkimukseen par-haalla tietämyksellään ja kokemuksellaan aiheesta, joka parhaimmillaan tuo tut-kimukselle laatua ja luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 135, 136, 184, 185).

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 157, 212) mukaan juuri sisäl-lönanalyysi soveltuu hyvin aineiston käsittelyyn, vaikka aineistoa voidaan ana-lysoida myös monin eri tavoin. Analyysitavat jäsennetään kahdella eri tavalla, joko selittämiseen tai ymmärtämiseen pyrkivällä lähestymistavalla. Kvalitatiivi-nessä tutkimuksessa käytetään tavallisesti **ymmärtämiseen** pyrkivää tapaa. Hirs-järvi ja Hurme (2009, 136) kertovat laadullisesta analyysistä seuraavaa: ”Analyysi voi tapahtua jatkumolla, jonka ääripäiksi voidaan nimetä kuvaus ja tulkinta.” Tässä tutkimuksessa tulkintaa esiintyy kaikissa haastattelun ja tutkimuksen vai-heissa, mutta aineistoesimerkkien käyttämisessä olen kuitenkin pyrkinyt pitämään **informantin ilmaisut mahdollisimman alkuperäisinä** ja olen ainoastaan

poistanut epäolennaisia sanoja, toistoja tai teemaan liittymättömiä seikkoja selkiyttääkseni sanomaa.

Patton (2002, 104) kertoo, että fenomenologia kysyy, mikä **tutkittavassa ilmiössä** "on sitä jotakin", **joka kuvaa sitä**, ja myös, mitä tekijöitä ilman se ei olisi, mitä se on. Lisäksi Patton (2002, 106) puhuu siitä, että fenomenologiassa ollaan tekemisissä ilmiön kuvaamisen ja ihmisten todellisuuden käsittämisen kanssa, joka on aina **subjektiivinen** kokemus. Tutkija voi ymmärtää toisen ihmisen kokemusta vain itse siihen kokemuksen kautta uppoutumalla, mutta toisaalta hän voi **saada ilmiöstä käsityksen**, kun hän tarkastelee **useamman ihmisen kertomusta** kokemuksistaan etsien niistä **yhtäläisyyksiä** (Patton, 2002, 106, 107). Hermeneutiikasta Patton (2002, 113, 114, 115) kertoo seuraavaa: Hermeneuttinen tutkimus tarkastelee ihmisten tekoja ja sitä, mitä niistä seuraa. Hermeneutiikka edellyttää tutkijalta ilmiöön **liittyvän teoreettisen taustan selvittelyä**, jotta hän saavuttaisi siitä riittävää tietoa ymmärtääkseen ilmiötä. Tällä tavoin tutkija voi liittää oman tutkimuksensa tutkittavan ilmiön kontekstiin paremmin ja on kykenevämpi tekemään päättelyä. (Omaa ymmärrystäni lisäsi myös se seikka, että olen toiminut pitkään yli 20 vuotta varhaiskasvatuksen opettajana). Tästä prosessista käytetään termiä "hermeneuttinen kehä", jolloin hermeneuttisessa kehässä merkitysten tulkinta annetaan toisilla merkityksillä ja edelleen tehdään tulkintaa toisilla merkityksillä. Tuolloin tutkija ikään kuin käy vuoropuhelua ilmiöstä kerätyn aineiston välillä.

Aineistoa järjesteltäessä luokiteltiin haastateltavien vastauksia etsien PERMA-teorian mukaisia positiivisen pedagogiikan sisältöjä: (P) myönteisten tunteiden muodossa, (E) toimintaan sitoutumisena, (R) lämpiminä ihmissuhteina, (M) merkityksellisyyden kokemisena (joka tässä tutkimuksessa yhdistetään LEOPS-sisältöjen yhteyteen) sekä (A) saavuttamisena. Seuraavaksi kuvaan sitä, miten sisällönanalyysi eteni yhä enemmän kohti PERMA-teorian mukaisia positiivisen pedagogiikan osa-alueita.

Tässä tutkielmassa sisällön **koodaus** erilaisiin positiivisen pedagogiikan työtapoihin tehtiin **aluksi manuaalisesti** haastateltavien kertomuksista - aineisto eli erillislaitteella nauhoitetut puhelut purettiin sana sanalta litteroiden. Sitten

positiivisen pedagogiikan osa-alueita koodattiin **tietokonetta apuna** käyttäen. Nauhoittavana laitteena oli käytetty tutkimusta varten hankittua erillistä tablettia. Litteroinnissa käytin apuna tietokonetta, jolloin haastateltavien puheesta esittiin positiivisen pedagogiikan PERMA-teorian osalta olennaisia käsitteitä ja ilmauksia niitä samalla eri värein koodaten ja luokiksi järjestäen seuraavasti: **Positiivisen pedagogiikan käsitteestä kertovat ilmaukset punaisella värillä**, hyveet ja siihen liittyvät esimerkit myös punaisella värillä **ja tunnekasvatusta käsittelevät vastaukset vihreällä värillä**. Myös toimintakulttuuria, ilmapiiriä ja arviointia sekä palautteen antoa eli PERMA- teorian mukaisiin alueisiin liitettyjä ilmaisuja merkittiin omilla väreillään. Aineisto järjestettiin näin **värikoodien mukaan PERMA-teorian mukaisiksi luokiksi**, jotka pysyivät samoina tutkimukseen loppuun saakka. Nämä luokat ovat vihreä, P eli positive feelings = myönteiset tunteet; vaaleanpunainen, E eli engagement = sitouttavat toimintatavat; sininen, R eli relationships = myönteiset ihmissuhteet, punainen, M eli meaning = merkityksellisyys sekä ruskea, A eli accomplishment/achievement = saavuttaminen/tavoitteet. Seuraavissa alaluvuissa on tarkemmin avattu tutkimuksen toteuttu ja myöhemmin tulosluvussa 6. kuvataan, miten positiivinen pedagogiikka esiopetuksen työtavoissa ilmeni ja millaisia vaikutuksia sillä nähtiin olevan. Seuraavaksi esitellään kuitenkin sisällönanalyysin tuottamat tulokset tiivistetysti taulukkoon kuvattuna.

Taulukko 1. Positiivinen pedagogiikka ja PERMA-sisällöt ilmenivät vastauksissa seuraavasti: (X) = oli käytetty menetelmänä. Vasemmalla sarakkeessa on PERMA-teorian mukaiset osa-alueet ja vaakarivillä haastateltavat (HA1, HA2...)

	HA1	HA2	HA3	HA4	HA5	HA6	HA7
P	X	X	X	X	X	X	
E	X	X	X	X	X	X	X
R	X	X	X	X	X	X	X
M	X	X	X	X	X	X	
A	X	X	X	X	X	X	

Tämä taulukko osoittaa, että positiivisia pedagogiikan menetelmiä käytetään esiopetuksessa, mutta osa-alueet E (sitouttavat toiminnat) ja R (myönteiset ihmissuhteet) esiintyivät ilmauksissa vähiten. Aineistosta oli etsitty PERMA- teorian

mukaisia positiivisen pedagogiikan sisältöjä ja siihen liittyviä ilmaisuja varhaiskasvatuksen opettajien vastauksia luokiteltaessa. Heidän puheestaan haettiin sellaisia ilmaisuja, joilla esiopetuksen toimintakulttuurissa oli kuvattu: 1) myönteisiä tunteita, 2) sitoutunutta ja innostunutta toimintaa, 3) myönteisiä tunteita ihmissuhteissa (joita tässä tutkimuksessa kuvailtiin paljon ilmapiirinä) sekä 4) merkityksellisyyttä joka tässä tutkimuksessa on nähty Valtakunnallisen esiopetussuunnitelman mukaisena toimintana, kun lapsen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet on huomioitu LEOPS-sisällöissä, mutta myös niihin liittyvänä 5) saavuttamisena, systemaattista arviointia sekä onnistumisia dokumentoitaessa, niin suullisesti kuin asiapapereihin kirjaamalla. Ennen tuloslukua kuitenkin selvitän, miten tässä tutkimuksessa on huomioitu tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen liittyviä tekijöitä eettisinä periaatteina.

5.5 Eettiset ratkaisut

Päädyin tutkimusaiheeseeni siksi, että positiivinen pedagogiikka periaatteineen ja sisällöllisesti on linjassa valtakunnallisten esiopetusta ohjaavien säädösten kanssa lapsen vahvuuksia tukevana toimintana, jossa keskiössä on lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi. Toisaalta positiivinen pedagogiikka on alkanut yhä enemmän kiinnostaa tutkijoita ja se on aiheena ajankohtainen. Tutkimukseni laajempi tavoite oli tarkastella PERMA-teorian avulla sitä, millaisia positiivisen pedagogiikan työtapoja oli käytetty ja millaisia vaikutuksia positiivisella pedagogiikalla oli ja samalla lisätä tietoutta positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksista voimavarakeskeisenä ja vahvuusperustaisena toimintamallina edistämässä kuakoistamista ja hyvinvointia yksilöissä, yhteisöissä ja laajemmin heidän ympäristöissään.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 26, 27, 28) kertovat, että tieteelliselle tutkimustyölle asetetut vaatimukset ilmenevät jo **tutkimusaiheen valinnassa**, siinä, miten tutkimuksen kohteena olevia **henkilöitä kohdellaan** ja **epärehellisyyttä** vältetään tutkimuksen kaikissa osavaiheissa. Tutkimuskysymysten asettelussa ja aineiston keruussa sekä analyysissä ja raportoinnissa olen pohtinut kaikilta osin

omia valintojani. Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypilliset piirteet tässä tutkimuksessa näkyivät siinä, että tutkimus oli luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, ja aineisto koottiin luonnollisissa, todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi, Hurme ja Sajavaara, 2004, 155) sekä suosittiin ihmisiä tiedon keruun instrumentteina.

Aineiston keruu tehtiin keväällä 2021 teemahaastattelumenetelmällä puolistrukturoiduin kysymyksin seitsemää varhaiskasvatuksen opettajaa haastatellen, ja kysymyspatteristo oli etukäteen testattu kahdella esihaastattelulla (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 43, 47, 72), näin varmistettiin, että kysymykset toimivat ja tuottavat kuvausta positiivisesta pedagogiikasta.

Eettisinä periaatteina tutkimusta tehdessä Hirsjärvi ja Hurme (2009, 20) nostavat esiin seuraavia seikkoja Kvaleen (1996, 111) viitaten: a) tutkimuksen tulee **parantaa tutkittavana olevaa inhimillistä tilannetta**, b) tutkittavilta on **saatu suostumus tutkimukseen**, c) haastattelutilanteen aiheuttamat **seuraukset on mietitty ja otettu huomioon**, d) aineiston **purkamisessa** tutkija on pyrkinyt mahdollisimman uskollisesti noudattamaan litteroinnissa **haastateltavien suullisia lausumia**, e) analyysissa **on pyritty** sekä **kriittisyyteen** että **syvälisyyteen** tulkinnassa, f) tutkijana on **pyritty esittämään** niin varmaa ja **todennettua tietoa** kuin mahdollista ja g) **raportoinnissa** on otettu huomioon luottamuksellisuus ja ne **seuraukset**, joita julkaistulla raportilla on haastateltaville ja tutkimukseen muuten liittyville ryhmille tai instituutioille. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan edistämään lasten hyvinvointia ja tuomaan tietoa positiivisesta pedagogiikasta lasten hyvinvointia ja kukoistamista edistävänä menetelmänä. Tutkittavilta on saatu ajallaan suostumukset ja heidän henkilöllisyytensä ei käy ilmi tutkimuksesta. Samoin tutkimukseen liittyvä materiaali on suojattu tai hävitetty asianmukaisesti. Analyysia tehdessä olen tutkijana ottanut huomioon tiedekuntani vaatimukset ja ottanut selville tutkimukseen liittyvästä teoreettisesta taustasta. Myös raportoinnin osalta tuon esiin tulokset rakentavasti ja rehellisesti, ymmärtäen kuitenkin, että jokainen tieteellinen tutkielma sisältää puutteita ja on riippuvainen tekijänsä kyvyistä ja sisältää subjektiivista tulkintaa.

Hirsjärvi ja Hurme (2009, 64) toteavat, että puhelinhaastattelu sopii melko strukturoituihin haastatteluihin ja he mainitsevat, että hyvä ja asiallinen kirje ennen haastattelua on järkevää, koska silloin haastateltava voi valmistautua etukäteen tulevaan ja tehdä tutkijalle haastattelutilanteessa kysymyksiä - joka lisää luottamusta tutkijaa kohtaan. Ennen tämän tutkielman teemahaastattelua jokainen tutkimukseen ilmoittautunut sai sähköpostitse alustavan kyselyn, jossa esiteltiin tutkimukseen liittyviä teemoja ja kysyttiin osallistujilta koulutustaustasta, työkokemuksesta ja siitä, oliko positiivinen pedagogiikka heille käsitteenä tuttu. Tämä menettelytapa toi haastattelutilanteeseen luottamuksellisuutta ja antoi samalla tutkittavista tietoja. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 65).

Ilmoittautuneille lähetettiin sähköpostitse **ennen haastattelua** tutkimukseen liittyvät asiapaperit (5kpl): tutkimukseen suostumus (liite 1); tietosuojailmoitus (liite 2); saatekirje (liite 3); tiedote tutkimuksesta (liite 4); ja haastattelurunko (liite 5). Nämä asiapaperit ovat liitteinä tutkielman lopussa. Haastatteluun ilmoittautuneille kerrottiin saatekirjeessä olennaiset seikat tutkimuksesta, tutkimuksen tarkoitus ja annettiin tarvittavat ohjeet siitä, miten tutkimukseen pääsi osallistumaan. Samoin heille kerrottiin, että halutessaan he saavat tutkimuksen itselleen luettavaksi.

Tutkittaville kerrottiin **henkilötietojen käsittelystä** teemahaastattelun yhteydessä, kuten myös pyysin lupaa saada nauhoittaa haastattelu erilliselle laitteelle, joka ei ollut yhteydessä verkkoon (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 93). Puhelut nauhoitettiin erillislaitteella (ei verkkoon kytkettynä), ja ennen haastattelua haastateltaville ilmoitettiin vielä heidän **oikeutensa kieltäytyä** haastattelusta. Samalla mainittiin, että haastattelut nauhoitetaan ja kaikkea aineistoa tullaan käsittelemään jatkossa **anonyymisti**.

Haastattelutilanteessa kiitin jo edeltä käsin tutkimukseen osallistumisesta ja kerroin, että heidän näkemyksiään tarvitaan - samalla muistuttaen, että vastaan mielelläni tutkimukseen liittyviin kysymyksiin ja, että he voivat missä tahansa haastattelun vaiheessa keskeyttää tai halutessaan kieltäytyä jatkamasta. Vaikka **tietojen minimointi** edellyttääkin, ettei esimerkiksi ammattia koskevia

tietoja kerättäisi, tässä tutkimuksessa se on tutkimuksen lähtökohdasta käsin teellisesti ilmaistuna ns. **yleinen etu**, sillä se toimii **aineiston käsittelyperiaatteena**. Tästä syystä se voidaan hyväksyä tässä tutkimuksessa, kuten **hyvä tieteellinen käytäntö** vaatii. Se myös antaa tutkimukselle luotettavuutta ja on yksi kriteereistä. Eettisyys näkyy tutkimuksessa myös siinä, että nauhoitetuista teema-haastatteluista on tehty mahdollisimman **tarkka litterointi**, joka seuraa mahdollisimman hyvin autenttista puhetta, kuitenkin tyylytellen siten, että informanttien anonymius säilyy (Hirsjärvi ja Hurme, 2009, 138, 139).

Kysymysrunko noudatti positiivisen pedagogiikan PERMA- teorian keskeisiä osa-alueita, mutta kuitenkin siten, että tutkijana pyrin välttelemään liiallista johdattelua ja annoin informantin kertoa aiheesta niin kauan ja runsaasti kuin hän halusi- näin ajattelin, että osaan pitää keskustelun oikeilla raiteilla, mutta kuitenkin antaen tutkittavien puhua asiansa rauhassa.

Aineisto taltioitiin nauhoittamalla puheet ja myös osittain käsin kirjoittaen vastauksia samalla erillisiin vihkoihin ja näin saatoin paremmin palata itselleni epäselviin kohtiin tai tarkastella aihetta useammalta kulmalta. Aineistosta myöskään ei löydy tutkimukseen osallistuneista tunnistettavia piirteitä, koska haastattelujen litterointi- eli puhtaaksikirjoittamisen vaiheessa muotoilin vastauksista nk. murreilmaisut tai muut senkaltaiset ilmaukset yleiskielelle tietokoneavusteisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 138). Hirsjärvi ja Hurme (2009, 139) kertovat, ettei litteroinnista ole yksiselitteistä ohjetta ja he suosittavat aineiston purkamista tietokoneelle, mikä helpottaa myöhempää aineiston analyysia. Tässä tutkimuksessa haastateltavien vastaukset olivat vuolaita ja välillä saatettiin puhua toisestakin temasta vielä edellisen alueen ollessa käsittelyssä, niin oli hyvä, kun olin kirjoittanut talteen tarkasti haastateltavien vastaukset. Näin onnistuin tutkijana hahmottamaan teemoja paremmin ja palaamaan niihin uudelleen seurattessani informanttien kertomuksia. Aineisto ja litteroitu teksti siirrettiin ja tallennettiin suojatussa yhteydessä omaksi kansioikseen, nimellä *Positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa varhaiskasvattajien arvioimana*.

Aineistoa kerätessä olen saanut tietoja haastateltavista seuraavasti: äänitalenne, paikkakunta ja koulutustausta. Aineistoa koodatessa on jokaiselle haastateltavalle annettu koodinimi HA1, HA2 jne. Teemahaastattelujen nauhoitteet on tuhottu määräpäivään (31.8.2021) mennessä. Pseudonymisointi tehtiin henkilötietojen käsittelyssä siten, että henkilötietoja ei voida enää yhdistää tiettyyn henkilöön ilman lisätietoja, ja varsinaiset lisätiedot säilytetään huolellisesti erillään henkilötiedoista. Ennen aineiston keräämistä laadin Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti tutkimus-, aineistohallinta- ja tiedonhankintasuunnitelmat. Olen huolehtinut aineiston oikeaoppisesta säilyttämisestä suojatusti siten, että kukaan ulkopuolinen ei pääse siihen käsiksi ja että digitoitu aineisto vastaa riittävän tarkasti alkuperäistä fyysistä tai analogista aineistoa. Tekijänoikeudellisia kysymyksiä aineistooni ei liity, koska työskentelen itse keräämälläni aineistolla. Tutkimuslupa tähän tutkimukseen saatiin ensin Jyväskylän yliopistolta, jonka jälkeen haettiin ja saatiin myöhemmin tutkimuslupa kaupungilta, jossa tutkimusaineiston kerääminen tapahtui. Teemahaastattelut aloitettiin vasta tutkimuslupien astuessa voimaan.

Tutkimuksen eri vaiheissa olen kerännyt informaatiota formaaliin tutkimuspäiväkirjaan, josta käy ilmi teemahaastatteluun liittyvät seikat, kuten: montako haastattelua ja kysymystä valikoitui mukaan, mitkä kysymykset otettiin mukaan aineistoon sopivina ja mitkä jäivät perustellusti pois. Tutkimuspäiväkirjan avulla olen voinut seurata, mitä milloinkin olen tehnyt ja miten, kuten teemahaastattelujen päivämäärät ja kellonajat. Olen myös kirjannut haastattelun aikana esiin tulleita huomioita ylös. Tutkin myös muuta aiheesta tehtyä tutkimusta ja kirjallisuutta kirjaten tekijänoikeustiedot lähteistä jatkoa varten. Lisäksi pohdin tutkimuspäiväkirjassa teemoja, joiden ajattelin liittyvän tutkimusongelmiin. Nämä kirjasin ylös mahdollisimman kattavasti aineistoa kunnioittaen. Näin tehdessäni varmistin, että pro gradu -tutkielmaa tehdessäni voin tarkistaa myöhemmin aineistoon ja sen keräämiseen liittyviä seikkoja ja tietoja. Olen käynyt keskustelua tutkimukseni aiheeseen liittyen ohjaajani kanssa tutkimuksen eri vaiheissa ja ottanut huomioon hänen neuvonsa.

Ennen aineiston keräämistä olin tehnyt koehaastattelut testaten kysymyspatteristoa ja harjoitellen haastattelutekniikkaa, joka lisää tutkimukseen luotettavuutta. Samalla kuulin mielipiteitä, ja laadin muutoksia tämän perusteella, jolloin jätin joitakin kysymyksiä pois epäolennaisina ja jotta opettajien omat näkemykset voisivat tulla paremmin esiin. Toisaalta jätin aineistosta pois sellaisia kommentteja ja aiheita, jotka eivät liittyneet tarpeeksi tutkimuksen ilmiökenttään. Käydessäni läpi haastattelujen vastauksia, huomasin saavani niistä vastauksia pro graduni tutkimuskysymyksiin. Analyysin eettisistä lähtökohdista vielä se, että teemahaastattelu aineistonkeruu metodina oli oiva valinta ja Alasuutari (2001) mukaan ei niinkään ole kysymys siitä, että joku aineistonkeruutapa olisi toista parempi, vaan aineiston laatu johtuu kysymyksistä, joihin aineistoa tulkitsemalla yritetään saada vastausta. Mielestäni olin ollut huolellinen ja pitkäkallinen aiheen kypsyttely auttoi minua haastattelurungon tekemisessä, mutta yhtä lailla ohjaajani kommentit ja neuvot sekä koehaastattelut. Eettisiin näkökulmiin palataan pohdinnassa uudelleen. Niitä on käsitelty lisäksi tutkimuksen muissa vaiheissa induktiivisena analyysinä aineiston tarkastelussa ja teemahaastattelumetodia käytettäessä, kun haluttiin saada tutkittavien ääni kuuluville.

6. POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA ESIOPETUKSESSA

Taulukossa 2 on kuvattu PERMA-teoreettisen jäsennyksen mukaisesti positiivisen pedagogiikan ilmiötä esiopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli käsitteellistää PERMA-teoria aineistolähtöisesti eli selvittää, miten positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa ilmeni.

PERMA-teorian osa-alue	Pedagoginen toiminta- /työtapa	Lukumäärä (kuinka moni oli työtapaa esiopetuksessa käyttänyt)
Myönteiset tunteet (P)	Tunnekasvatus: erilaisten valmiiden tunnemateriaalien käyttäminen, itsesääntely- ja rauhoittumisen taidoissa tukeminen. Kalevala ja draamakasvatus. Satuhieronta ja rentoutus. Keskustelu tunteista.	6
Sitoutuminen (E)	Lapsilähtöinen toiminta: innostunut vapaa leikki, uppoutunut tekeminen, taidekasvatus , vaikuttamisen mahdollisuudet: aamupiiri / lasten kokoukset. Lapsia osallistavat muut työtavat.	7
Myönteiset ihmissuhteet (R)	Vahvuuksien tunnistaminen: Taidekasvatus ja vuorovaikutteinen /lämmiin ja keskusteleva ilmapiiri. Kaveritaitojen tukeminen ja toisten huomiioon ottaminen. Empatia, myötätunto - samastuminen.	7
Merkityksellisyys (M)	Vahvuuksien tunnistaminen ja harjaannuttaminen, mielipiteiden ja kiinnostuksen kohteiden huomiointi, osallisuuden vahvistaminen ja vaikuttaminen LEOPSiin mukaisina toimintatapoina. "Saa päteä" / loistaa. Kalevala.	6
Saavuttaminen (A)	Pedagoginen dokumentointi: onnistumisten huomiointi, myönteinen palaute ja arviointi. Työskentelyn ja saavutusten näkyväksi tekeminen LEOPSiin kirjaaminen ja lapsen omien tavoitteiden mukainen lähtökohta.	6

Taulukko 2. PERMA- teorian mukaiset työtavat esiopetuksessa

Tässä tutkimuksessa tämän viisiulotteisen teoreettisen mallin nähdään koostuvan PERMA-teorian seuraavista osa-alueista: P eli myönteiset tunteet ja tunnekasvatus; E eli sitouttavat toimintatavat ja lapsilähtöinen osallistava pedagogiikka; R eli myönteiset ihmissuhteet ja yhteisöllinen, lämmin ja vuorovaikutteinen ilmapiiri; M eli merkityksellisyys ja LEOPS-sisällöt -keskustelut ja arviointi sekä dokumentointi asiakirjoihin; sekä A eli saavuttaminen - onnistumisten huomioiminen ja myönteisen palautteen antaminen LEOPSiin kirjaamisena.

Positiivinen pedagogiikka näkyi työtapoina ja PERMA-teorian ulottuvuuksissa: 1) **P = myönteisinä tunteina ja tunnekasvatuksena**; tunnekerho, keskusteleva ja avoin ilmapiiri ja erilaisten materiaalien käyttäminen tunteiden tunnistamiseen, ilmaisemiseen. Lisäksi mainittiin tässä yhteydessä itsesäätelytaitojen ja tunteiden hallinta, jossa korostui aikuisen sensitiivinen rooli ja malli.

2) **E = sitouttavina toimintatapoina** kuvattiin erilaiset yhteiset kokoontumiset, joissa lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa, kuten aamupiiri ja lastenkoukset, mutta myös **erilaiset taidekasvatuksen projektit** sekä vapaa sitoutunut **leikki**;

3) **R = myönteiset ihmissuhteet**. Osa-alueessa korostui **vahvuuksien tunnistamisen ja taidekasvatuksen lisäksi vuorovaikutteisuus ja keskusteleva kulttuuri** sekä **”kaveritaitojen” harjoittelu**;

4) **M = lasten kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien selvittämisenä** ja niistä lapsikohtaisiin **dokumentteihin** kirjaamisena **eli LEOPS-sisältöinä**;

5) **A = omien tavoitteiden saavuttamisena**, jolloin tähän liitettiin myös **arviointi** eri muodoissaan: positiivisen palautteen antaminen sekä onnistumisten huomiointi. Saavuttamisen osa-alueen kohdalla korostuivat myös **LEOPS- sisällöt pedagogisena dokumentointina**.

PERMA-teorian eri ulottuvuuksiin liittyvät tutkimustulokset esitellään vielä tarkemmin aineistoesimerkkien tukemana seuraavissa alaluvuissa. Erikseen on annettu tilaa vielä taidekasvatuksen työtavalle, joka esiintyi useamman

ulottuvuuden yhteydessä positiivisen pedagogiikan vahvuusperustaisena työtapana.

6.1 Myönteiset tunteet (P)

Tässä alaluvussa esitellään PERMA-teorian ulottuvuuteen P liitettyjä työtapoja. Osa-alueessa P korostettiin **tunnetaitojen harjoittelua** tärkeämmäksi kuin vahvuuksien tunnistamista ja harjaannuttamista (aineistoesimerkki HA1). Toisessa aineistoesimerkissä taas HA2 kertoo tunnetaitojen olleen esillä toiminnassa tiiviisti ja tunnetaitoja harjaannuttaneen kuvien, pelien ja keskustelujen avulla. Mielestäni ”tiiviisti” tässä yhteydessä voidaan tulkita kuvaavan toimintaa, joka on säännönmukaista ja päivittäistä osana arjen perusedagogiikkaa.

Tunnetaitoja ja tunteiden tunnistamista olemme harjoitelleet Mielenterveysseuran pöytäteatterimateriaalin avulla teemoista: ulkopuolelle jättäminen, pelko, rohkeus ja ystävyys. Tunnetaitoja olemme harjoitelleet jopa vahvuuksien tunnistamista enemmän. (HA1)

Tunnetaidot ovat olleet esillä toiminnassamme tiiviisti. Tunteita olemme käsitelleet kuvien avulla, pelien kautta ja tietysti arjen eri tilanteissa niistä juttelemalla ja erilaisia tunteita tunnistamalla. (HA2)

Tunnetaitoja harjaannuttaneet ja tunnetaitomateriaalia olivat käyttäneet 6 opettajaa, kaikki eivät olleet kuitenkaan käyttäneet mitään valmista tunnetaitomateriaalia. Tunnetaitojen opetteluun oli käytetty seuraavia valmismateriaaleja: *Fanni* (Julia Pöyhönen ja Heidi Livingston), *Molli* (Kati Kirkkopelto), *Askeleittain* ja *Pienin askelin* (<https://kasvuntuki.fi/metodit/askeleittain/>). Usea oli käyttänyt myös lisäksi erilaisia **luovia menetelmiä**, kuten **nukketeatteria** tai **Kalevalaa**, oli käytetty tunteiden tunnistamiseen arjen erilaisissa tilanteissa. Tarinat ja draama olivat auttaneet lapsia **samaistumaan tarinoiden henkilöiden ominaisuuksiin ja tunteisiin**.

Positiivinen pedagogiikka ilmeni osa-alueessa P tunnekasvatuksen keinoin **toiminnallisina** menetelminä, jotka lisäsivät esiopetuksen toimintakulttuuriin **yhteisöllisyyttä ja kaveritaitoja**. Tunnetaitojen harjaannuttamisessa nähtiin tärkeässä roolissa **aikuisen sensitiivinen läsnäolo**. Seuraavat aineistoesimerkit otettiin mukaan siksi, koska niissä oli käytetty luovaa materiaalia tunnetaitojen

harjaannuttamiseen ja autettu lasta **samaistumaan** toisiin ihmisiin sekä kokemaan **myötätuntoa**. Aineistoesimerkissä HA3 haastateltava on käyttänyt **Kalevalaa** luovalla tavalla, taidekasvatuksen omaisesti ja saanut samalla lapsiryhmän **tutustumaan tunteisiin**. Kun opettaja käyttää sanontaa ”miten monenlaisia puolia meissä on”, viittaa hän mielestäni samaistumisen tematiikkaan, joka jatkuu vielä toteamuksessa: ”ei hänelläkään mennyt hommat aina putkeen”. Opettaja kekseliäästi ohjaa tässä lapsia ymmärrykseen siitä, että välillä jokainen saattaa, vaikka kuinka paljon osaamista olisikin.

Kalevala on hyvä ja monipuolinen materiaali näyttämään, miten monenlaisia puolia meissä ihmisissä on. Olemme pohtineet vaikkapa Väinämöistä, suurta tietäjää, ettei hänelläkään mennyt aina putkeen hommat, vaikka hän tekikin urotöitä. Väinämöiselle sattui itsellekin vahinkoja, vaikka venettä veistäessä. (HA3)

Tunnetaitojen nähtiin olevan tärkeitä harjaannuttaa yhteisissä hetkissä eri tavoin. Tärkeänä pidettiin **tunteiden tunnistamista** ja **niiden sanoittamista** arjen eri tilanteissa. Varhaiskasvatuksen opettajat korostivat myönteisten tunteiden osa-alueen kohdalla **lämmintä, avointa, sallivaa, vuorovaikutteista ja keskustelevaa ilmapiiriä**. Siitä käytettiin välillä sanoja **tunneilmasto** tai **tunneilma-
piiri**: jokaisella oli mahdollisuus rohkaistua ilmaisemaan itseään ja tunteitaan. Kasvattajan rooli nähdään tärkeänä tekijänä, joka mahdollistaa erilaisten tunteiden käsittelyn turvallisesti. Välillä aikuinen on **mallittanut** ja **sanoittanut** lapselle tunteita ja kannatellut lasta vaikean tunteen yli. Tässä kohtaa tunnetaitojen yhteyteen liitettiin myös **itsesäätelytaidot**. Niiden harjoittelua kuvattiin termeillä ”rauhottuminen” ja ”tunteiden hallinta”. Varhaiskasvattajien kertomuksissa esiintyi myös esimerkkejä siitä, miten he olivat ohjanneet lasta **itsesäätelyssä** ja tunteiden hallinnassa: meritähtenä makaaminen lattialla aikuinen vierellään, aikuisen läheisyys ja rauhallinen sanoittaminen tilanteessa, lapsen **huomion siirtäminen hengityksen tarkkailuun**. Edellä mainitut tavat ovat mielestäni läheistä sukua läsnäolotaidoille ja mindfulness-harjoituksille. Aineistoesimerkit alla kuvaavat myös sitä, että lapsissa oli havaittu **lisääntyvää hellyyttä** toisiaan kohtaan **rentoutumisohjelman ja satuhieronnan seurauksena**. Seuraavaksi aineistoesimerkkejä aikuisen roolin tärkeydestä myönteisten tunteiden P- ulottuvuuden osiossa.

Hyväksytään kaikenlaiset tunteet. Kun lapsella on äitiä ikävä, me kasvattajina kannatellaan lasta ja hänen tunnettaan. Ollaan läsnä ja autetaan lasta vaikean tunteen yli. Positiivinen pedagogiikka kuuluu tunnekasvatuksen otsikon alle. Siinä autetaan lasta löytämään keinoja ilmaista tunteita ja opastetaan hänelle erilaisia tapoja rauhoittua sekä saada tunteitaan hallintaan. (HA5)

Rentoutumisohjelma ja satuhieronta lepohetkien yhteydessä on auttanut lapsia niin, että he ovat alkaneet osoittaa toisiaan kohtaan enemmän hellyyttä ja he saattavat nykyään pajaata ja halata toisiaan ihan muutenkin. (HA3)

Tunnetaitojen opettelua oli toteutettu tunnekasvatuksena pääosin erilaisissa pienryhmissä **työpajatyypisesti, kerhona tai arjen toimintoihin sidottuna**. Muutama varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi myös **lapsen yksilöllisen tukemisen** erityisesti vaikeina hetkinä, jolloin aikuisen merkitys korostui esimerkiksi **tunneilmaisussa** ja lapsen **konkreettisena tukemisena** tilanteissa, joissa lapsella ei ollut vielä keinoja hallita voimakkaita tunnetiloja. Tuolloin aikuinen **auttoi** häntä **säätlemään tunteitaan ja rauhoittumaan**.

Eryityisesti tärkeänä nähtiin lämpimän, sensitiivisen ja lasta huomioivan aikuisen merkitys ja malli. Lapsen nähtiin tarvitsevan tukea ja apua niin tunteiden tulkitsemiseen, ilmaisuun kuin niiden tunnistamiseen arjen eri tilanteissa. Kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että tunnetaidot olivat **harjoiteltavia taitoja**. **Kuvatuki** oli mainittu hyvänä apuna, mutta ensisijaisesti nähtiin kasvattajan roolin ja esimerkin tärkeys, jossa korostettiin aikuisen saatavilla olemista ja tunteista keskustelua.

Tunteiden tunnistaminen on kaiken A ja O. Olen pitänyt lapsille tunnekerhoa, jossa minulla on tunnekortit, mistä näkyy selkeänä lapsen kasvokuva tunnetilasta - mikä tunnetila on kyseessä. Sitten aktiivisesti jutellaan tunteista, kysytään lapselta: miltä sinusta tuntuu. (HA6)

Tunneilmapiiri on meillä turvallinen. Ilmapiiri on kannustava ja toisistaan huolehtiva. Tämän seurauksena lasten motivaatio kaikessa tekemisessä on kasvanut, ja he ovat alkaneet enemmän kukkia! Tunneilmapiiri ryhmässämme on hyvin avointa ja meillä rohkaistaan näyttämään tunteita. (HA4)

Myönteiseen tunneilmapiiriin vaikuttavina ja positiivista pedagogiikkaa vahvistavina tekijöinä toimi aikuisten **kannustus ja rohkaisu**, joka oli edistänyt **keskustelevaa, dialogista ja vuorovaikutteista** kulttuuria. **Turvallinen, avoin ja salliva ilmapiiri** mahdollisti sen, että lapset rohkaistuivat tuomaan esiin paremmin mielipiteitään **ja** tulivat varmemmin kuulluiksi ja huomatuiksi. Seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvastuu tunnelman ja toimintaympäristön merkitys - se

antaa lapselle tilaa, aikaa ja rauhaa toteuttaa itseään kiireettömästi. Tässä mielestäni saa vaikutelman uppoutuneesta, flow- tilassa tapahtuvasta tilanteesta, jossa lapsi saa ilmentää vahvuuksiaan vapaasti. **Taidekasvatuksen** kerrottiin edistävän **yhteistä tunneilmapiiriä**, ja **taidetyöskentelyn** kautta avautui väylä **tunteiden tulkitsemiselle** esimerkiksi tanssin, musiikin tai maalaamisen kautta.

Tunteisiin liittyy kiireettömyys, tulee antaa lapsille aikaa ja rauhaa maalata musiikkia kuunnellen omassa rauhassaan. Lapsille on tärkeää, että he saavat välillä touhuta yksin ja valita itse paikkansa. (HA4)

P-ulottuvuus positiivisten työtapojen osalta tämän aineiston perusteella voidaan päätellä, että tunnekasvatus toimii positiivisen kasvatuksen perustana. **Turvallinen, avoin, hyväksyvä tunneilmapiiri mahdollisti**, että jokainen rohkaistui tuomaan esiin omia ajatuksiaan, tunteitaan mutta myös löytämään erilaisia keinoja ilmaista itseään. **Myönteisten tunteiden (P)** yhteyteen liitettiin sellaisia opeteltavia taitoja, kuten **tunteiden säätely, niiden tunnistaminen ja myönteinen ilmaiseminen** mutta lisäksi tunnetaitojen ajateltiin tuovan yhteiseen toimintakulttuuriin **myötätuntoista** ja hoivaavaa asennetta toinen toistaan kohtaan. Sitten tarkastelemme seuraavaa ulottuvuutta E, jossa aineistoesimerkkien avulla on esitelty esiopetuksessa sitouttavia työtapoja. Tämän ulottuvuuden yhteydessä tutkittavien puheessa esiintyi seuraavia sanoja ulottuvuuden P yhteydessä: **taidekasvatus mainittu 4 kertaa**. Myötätunto/ empatia/ samaistuminen 3 kertaa. Ilmapiiri 3 kertaa. Kukoistaminen/ kukkia 1 kertaa. Motivaatio 1 kertaa. Läheisyys/ hoivaaminen 1 kertaa. Kalevala 1 kertaa.

6.2 Sitouttavat toiminnat (E)

Sitouttavia työtapoja (E), varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat aineistossa termeillä: **innostus, uppoutuminen, mieluisa tekeminen, heittäytyminen** ja siihen liitettiin läheisesti **motivaatio** ja **kukoistaminen** sekä **oppimisen ilo**. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, että aikuisen oma esimerkki oli auttanut lapsia myös heittäytymään ja innostumaan. Kun aikuiset olivat **ottaneet huomioon lasten toiveita pedagogiikkaa suunnitellessaan**, oli siitä seurannut **innostusta, motivaatiota, sitoutumista ja kukoistamista**. Innostus nähtiin siten, että lapset

olivat **leikkineet vapautuneesti**, tuoneet **iloa** ja **riemua** esille käytöksessään. **Kukoistaminen** liitettiin luontaisena seurauksena lähes kaikissa vastauksissa sitouttamista edistäviin toimintatapoihin. Aineistoesimerkkien avulla voidaan havaita, miten sitouttavat työtavat ovat esiopetuksessa olleet käytössä ja millaisia ne olivat olleet. HA1 aineistoesimerkissä käy ilmi, että **leikkiminen, ilmiöoppiminen**- kun lapset ovat yhdessä tutkineet heitä kiinnostavia asioita, olivat sitouttavia työtapoja.

Innostus näkyy ja kuuluu täällä meillä! Lapset eivät kulje pelosta jäykkänä, vaan toiminnassa kuulee tuon tuostakin riemunkiljahduksia ja ilo näkyy vapautuneisuutena. Olemme kuunnelleet lasten toiveita ja poimineet niistä teemoja esiopetukseen. Lasten oma motivaatio ohjaa toiminnan suunnittelua. Olemme heittäytyneet mukaan lasten leikkeihin ja kiinnostuksen kohteisiin. Lapset saavat toimia myös itsenäisesti. "Ilmiöoppimista" näkyy paljon toiminnassamme eli tutkimme lasten kanssa heitä kiinnostavaa asiaa, ilmiötä niin kauan kuin heillä itsellään on siihen mielenkiintoa. Lasten oma motivaatio ohjaa toiminnan suunnittelua. (HA1)

Taidekasvatus - tanssin, musiikin, draaman ja kuvallisen ilmaisun keinoin oli ulottuvuudessa E yksi lapsia osallistavista työtavoista. **Kukoistamista** tavattiin, kun lapset olivat saaneet **uppoutua** heitä kiinnostaviin aiheisiin ja tästä oli seurannut lisää myönteisiä asioita, kuten **vapautuneisuutta** ja **iloa**. Aineistoesimerkki HA4 antaa ymmärtää, että kun kasvattajat olivat itsekin olleet innostuneita - oli se toiminut kannustavana keinona. HA4 kertoo, että **kukoistusta oli edistänyt pienryhmissä toimiminen**, silloin oli jokaisen ollut helpompi saada itsensä kuulluksi.

Me innostumme väliin hassuttelemaan - innolla tutkimme kehonkuvaa tanssin, musiikin, esiintymisen ja kuvataiteen avulla. Lasten kukoistusta näkyy, kun toimimme pienryhmissä - jolloin jokainen lapsi tulee varmasti kuulluksi, kukoistus on iloa oppimisesta! Keskusteleva ilmapiiri auttaa, että jokainen uskaltaa tuoda mielipiteensä julki ja yksilöllinen huomiointi onnistuu ihanasti. Kaikesta päätetään yhdessä! Aikuinen innostaa lapsia kertomaan ideoitaan. Ideoita kuullaan tasapuolisesti. (HA4)

Lasten **motivaation suuntautuminen** heitä itseään **kiinnostaviin asioihin** nähtiin **merkkinä** siitä, että lapsi oli **sitoutunut toimintaan** ja tärkeänä pidettiin sitä, että lapsi oli saanut **toimia itsenäisesti**. Varhaiskasvatuksen opettajat yhdistivät sitoutumiseen myös lapsen **toimijuuden** ja **vaikuttamisen** mahdollisuudet, jolloin nähtiin, että lapsi voi oppia **vastuuta**. Useassa vastauksessa oli **nähtävissä nk. myönteinen kehä, jolloin yhden asian mahdollistamisesta seuraa seuraava myönteinen vaikutus, joka näkyy lopulta kukoistamisena oppimisen ilossa ja**

silloin kun **lasta oli kuultu**. Kuten esimerkiksi siten, että lapsen toiveiden huomiointi suunnittelussa lisäsi motivaatiota, joka näkyi vahvempana toimintaan sitoutumisena sekä kukoistamisena. Kukoistamista ilmaistiin myös synonyymeillä kukkia, loistaa. Tässä taustalla on ajatus lapsen arvostamisesta, että kun lapsen mielipiteet oli huomioitu ja hänet oli otettu mukaan suunnittelemaan yhteistä toimintaa, niin tuo seikka voimaannutti lasta. Lapsen innostuminen näkyi toiminnassa myöhemmin sitoutumisena, kun hän "sai päteä". **Päteminen** voidaan tässä käsittää yhtä hyvin termillä **kyvykkyys**, joka liittyy suoraan lapsen oppijäkäsitykseen ja **hyvään minäkuvaan** sekä **terveeseen itsetuntoon**. Positiivisen pedagogiikan mukaista sitouttavaa toimintaa tässä tutkimuksessa ilmensi se, että lapsia oli **ohjattu osallisuuteen** sekä **vaikuttamiseen harjoitellen** sitä **lastenkouksissa** tai **aamupiireissä**. Lasten mielipiteillä oli ollut merkitystä - ne oli otettu konkreettisesti huomioon toimintaa suunnitellessa.

Mielestäni tässä seuraavassa aineistoesimerkissä informantti HA2 tuo esiin kiteytetyksi sitouttavien työtapojen lasta voimaannuttavan, valtuuttavan ja osallistavan merkityksen - **oman elämänsä ohjaajana**. Tuossa tiivistyy toimijuuden ytimeistä jotain hyvin olennaista ja näkyy ajatus lapsen toimijuuden ja osallisuuden läheisestä suhteesta sitoutumiseen. Se nostaa esiin myös lapsen **autonomian**- perustarpeen tavoin kuin **kukoistamisen** edellytykseksi. **Arvostamisen** merkityksellisyys tulee samoin hyvin esille, ja tässä siihen yhdistetään myös yksilön pätevyyden/ pystyvyyden tunne. Kaiken lisäksi tämä opettaja HA2 tiedottaa osallisuuteen ja toimijuuteen liittyvät vastuunottamisen ja tuo voidaan tulkita siten, että E - sitouttavat työtavat positiivisessa pedagogiikassa ovat voimaantuttavia.

Lasten toiveet on otettu huomioon syksyllä yhdessä keskustellen, niin lapsi kokee olevansa oman elämänsä ohjaaja. Hän saa vaikuttaa asioihin, mutta tulee tietoiseksi myös vastuustaan. Lapsi sitoutuu yhteiseen toimintaan eri tavalla, kun hän on ollut mukana suunnittelemassa. Innostus näkyy, kun he saavat päteä. Kun lapsi kokee, että häntä on arvostettu ja hänen mielipiteillään on merkitystä seuraa siitä motivaatiota ja motivaatiosta taas seuraa, että lapset haluavat kukkia enemmän. (HA2)

HA2 vastauksesta yllä voidaan havaita jälleen positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä **myönteinen kehä**, jossa yksi **toimintatapa sysää liikkeelle jo seu-**

raavan. Kuten esimerkiksi: lasten toiveiden huomioon ottamisesta seurasi voimaantumista ja osallisuutta, mutta myös vastuunottamista, innostusta ja pystyvyyden tunnetta. Tai kun lasta oli kohdeltu arvostavasti, siitä seurauksena edelleen **motivaatio, merkityksellisyys ja kukoistaminen** lisääntyi. Sitouttavaa toimintaa ilmensi myös, kun varhaiskasvatuksen opettaja oli ottanut huomioon **lapsen pedagogiset tuen tarpeet ja yksilölliset tavoitteet, niin lapsi oli päässyt osallistumaan toimintaan omista lähtökohdistaan käsin.** Tärkeänä tekijänä tässä nousee aikuisen rooli siinä, että lapsi on saanut oikeanlaista tukea kyetäkseen loistamaan, **kukoistamaan** - löytääkseen oman parhaan potentiaalinsa.

Seuraava aineistoesimerkki HA3 tuo esiin ajatuksen siitä, miten lapsen **vahvuuksien huomaaminen tukee hänen kiinnittymistään omaan vertaisryhmäänsä** ja sen toimintaan sekä auttaa lasta rohkaistumaan ja kukoistamaan. Tässä yhden lapsen vahvuuden löytäminen toi koko ryhmään **kukoistamista** ja HA3 puhuu **taiteen voimaannuttavasta merkityksestä kukoistamisen lisäämisenä ja vahvuuksien löytämisenä.**

Kun pohditaan lapsen tuen tarpeita, niin silloin on olennaisen tärkeää, että jokaisesta lapsesta nostetaan esiin ja kaikkien tietoisuuteen niitä hyviä piirteitä mitä arjessa löytyy. Kukoistuksen puhkeamisesta on seuraava esimerkki hyvä, lapsi, jolla ryhmässämme on paljon haasteita ja hän jatkuvasti satuili itsestään juttuja – sai mahdollisuuden alkaa tehdä näytelmiä ja koreografioita. Silloin huomasimme, että hän osasi innostaa mukaansa toisiakin ja samalla hän löysi itsestään uuden vahvuuden ja toi ryhmään lisää kukoistusta! (HA3)

Eri **taiteenlajien** nähtiin auttavan **yhteisöllisyyden** luomisessa, johon liittyy oivaltamista, kukoistamista ja **oppimisen iloa.**

Taidekasvatus yhdistää ja on kaikkien saatavilla! Kukoistus näkyy siinä, kun lapsilla on ilo oppimisesta! (HA5)

Mielestäni on myös tärkeä huomioida haastateltava HA6 vastauksessa ilmenevä **vapaaehtoisuuden periaate,** jossa nähdään yhtä tärkeänä osallistumisen muotona myös se, jos ei joku tahdo osallistua. HA6 aineistoesimerkki alla kuvastaa edelleen myös **toimijuuden toteutumista,** kun hän korostaa lapsen vapautta tehdä päätöksiä- tuo seikka varhaiskasvatuksen työtavoissa ilmentää demokraattista toimintakulttuuria.

Toimintakulttuurissa ilmenee meillä lasten innostuneisuus ja motivaatio siinä parhaiten, kun he ovat saaneet vapaasti päättää. Tärkeää on kannustava ilmapiiri ja se, ettei ketään pakoteta myöskään osallistumaan! (HA6)

Sitoutumista kuvattiin lasten tekemisissä, kun he olivat saaneet olla mukana pedagogiikkaa **suunnittelemassa ja saaneet vaikuttaa** tekemisiinsä myös spontaanisti - tuolloin aikuisen sensitiivisyys tuki lasta ilmaisemaan itseään vapautuneesti. **Sitoutumisen myönteinen kehä** syntyi siis **lapsen kuulemisesta** ja siitä, että hän **oli saanut osallistua ja olla aktiivisena** toimijana omassa ympäristössään se oli näkynyt **motivaationa** ja **innostuneena** toimintana. Viimeisessä sitouttaviin toimintatapoihin (E) liittyvässä aineistoesimerkissä kiteytyy näiden toimintatapojen välttämättömyys ja vaatimus: informantti HA7 näkee lapsen osana laajempaa- ekososiaalista kulttuuria ja sosiaalista ja yhteisöllistä kokonaisuutta.

Lapsen tulee saada vaikuttaa ympäristöönsä merkityksellisenä toimijana! (HA7)

HA7 aineistoesimerkki on kuin vaatimus siitä, että varhaiskasvatuksen esiopetuksen tulisi olla paikka, jossa lapsi kokee voivansa **vaikuttaa** ja oppii varhain, että hänellä on **merkitystä** yhteisönsä jäsenenä. **Merkityksellisyys** liittyy **toimijuuteen** ja kun ihminen saa jo pienenä oppia, että hänen mielipiteensä on tärkeä ja oppii hän kuuntelemaan myös toisten mielipiteitä. Lapsi nähdään tässä omassa elämässään tekijänä eikä vain ”pelinappulana” - tätä ilmaisua myös käytettiin yhdessä aineistoesimerkissä. Tästä voidaan vetää johtopäätös niin, että kun sitouttavia (E) **työtapoja käytettiin, edisti se lasten osallisuutta ja toimijuutta, joka näkyi motivoituneena sitoutumisena ja innostuksena sekä kukoistamisena yhteisessä toimintakulttuurissa.** Tämän ulottuvuuden E yhteydessä tutkittavien puheessa esiintyi seuraavia sanoja positiiviseen pedagogiikkaan liittyen: **kukoistaminen mainittu 6 kertaa.** Motivaatio 5 kertaa. Taidekasvatus 3 kertaa. Eniten mainittu sana tämän ulottuvuuden yhteydessä oli kukoistaminen 6 kertaa.

6.3 Myönteiset ihmissuhteet (R)

Tässä alaluvussa käsitellään positiivisen pedagogiikan kolmatta ulottuvuutta **R - myönteisiä ihmissuhteita**. Tämä osa-alue on aineistossa mainittu usein kaveritaitoina, yhteisöllisyytenä. Tässäkin osa-alueessa tuli varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista esiin **taidekasvatuksen** myönteiset mahdollisuudet lisätä lasten **voimaantumista** ja **myönteistä minäkäsitystä** ja itsevarmuutta. Aineistoesimerkissä HA4 puhuu ihailunkulttuurista, jossa **taidekasvatuksen keinoin** on kannustettu ja rohkaistu yhdessä epävarmaa lasta ja toiminnallisilla keinoin **on lasta autettu löytämään vahvuuksiaan**. Toinen aineistoesimerkki HA5 tuo samoin esille **taidekasvatuksen voimauttavia keinoja** lapsen **vahvuuksien tukemisessa**. Kolmas aineistoesimerkki HA3 esittää ajatuksen **taidekasvatuksesta positiivisen pedagogiikan interventiona**, jolloin lapsen haastavaksi koettu käytös löytää uuden myönteisen suunnan, kun opettajan opastuksella huomionhaikainen lapsi keksii, että hän riittää omana itsenään ja **pääsee loistamaan omien vahvuksiensa** kautta.

Meillä "ihailun kulttuurissa" väliin pysähdymme yhdessä ylistämään ja kehumään jotakin lasta; kuinka hieno ja hyvä olet, sekä kannustamme yrittämään. Silti lapselta saattaa tulla kommentti: mutta kun en mä osaa. Sitten me yhdessä lisää kannustetaan häntä. Vahvuuksia pohdittaessa on taidekasvatuksella oma roolinsa: rytmittely, tanssiminen ja esiintyminen tuovat itsevarmuutta ja tunteen: IHANA MINÄ. (HA4)

Taidekasvatus vahvistaa itsetuntoa. Meillä käytetään toiminnassa paljon musiikkia, draamaa, kuvataidetta - nämä eri ilmaisumuodot tukevat kaikki lapsen vahvuuksia. (HA5)

Kaikki alkoi siitä, kun pohdin, miten kääntää hänen huomionhakemisensa keksityillä tarinoilla vahvuudeksi, joissa tilanteissa sitten sanoitin hänelle sitä, mikä oli totta: sinä olet hyvä ja taitava - loistava tarinankertoja sekä hauska esiintyjä! Tämä lapsi tuli sitten luokseni kohta kysymään: olenko minä oikeasti hyvä? (HA3)

Positiivisen pedagogiikan työtavoissa ja toimintaperiaatteissa osa-alueessa R korostui **aikuisten omat läsnäolotaidot** ja toisaalta nähtiin, että tähän alueeseen liittyy koko työyhteisön **yhteinen keskustelukulttuuri**. Tällöin nähtiin **johtajan rooli ja panos nousi tekijöiksi** positiivisen pedagogiikan **mahdollistamisessa**, jolloin hän esimerkillään toi esiin vuorovaikutteista toimintakulttuuria, kuunnellessaan ja ottaessaan huomioon itse **kasvattajiimejä**. HA3; n aineistoesimerkki kuvastaa ymmärrystä **positiivisen pedagogiikan ydinajatuksista**,

jossa keskiössä nähdään **lapsen hyvinvointi** ja pedagogiikassa on lähdetty liikkeelle lapsen **vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista** sekä vielä se seikka, että **positiivinen kasvatustapa on yhteisöllistä: ”aikuisten yhteistä pedagogiikkaa”**.

Positiivinen pedagogiikka on aikuisten yhteistä pedagogiikkaa, jossa lasten hyvinvointi on keskiössä. Lasten hyvinvointi edellyttää, että pedagogiikassa on huomioitu lasten vahvuudet, toiveet ja kiinnostuksen kohteet, jolloin myös yksikön johtajan vastuulla on kuunnella kasvattajatiimejä. (HA3)

Olen kiitollinen johtajalle, hän on pitänyt näitä tärkeitä pedagogisia aiheita esillä yhteisissä kokouksissa ja olemme saaneet pohtia ja puhua positiivisesta pedagogiikasta. (HA2)

Itsetunnon vahvistuminen mainittiin myös tämän osa-alueen yhteydessä **vahvuuksiin keskittymisen** seurauksena, kuten myös alla olevasta aineistoesimerkistä käy ilmi (HA5). Kun vahvuuksien huomioimista oli käytetty positiivisen pedagogiikan työtapana, niin ajateltiin sen auttavan **suoraan tunnepuolen haasteisiin** ja siten myös lapsen **kokonaisvaltainen hyvinvointi** lisääntyi sekä ilmeni yksilön **toimintakyvyn paranemisena**.

Keskittyminen lapsen vahvuuksiin kohentaa hänen itsetuntoaan ja näen sen auttavan samalla tunnepuolen haasteissa. Kun annetaan positiivista palautetta, autetaan samalla lapsen hyvinvointia ja siten hänen toimintakykynsä paranee! (HA6)

Myönteisiin ihmissuhteisiin liitettiin **kiusaamattomuus**, kun lapsella oli hyvät edellytykset päästä mukaan oman vertaisryhmänsä toimintaan. **Myönteisten ihmissuhteiden kehittymisen positiivista kehää** kuvataan seuraavissa aineistoesimerkeissä ja niistä tulee esiin varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset jälleen kerran **taidekasvatuksen** voimasta **yhteisöllisyyden** vahvistajana. Kiusaamisen ajateltiin vähenevän, kun jokainen oli löytänyt **oman paikkansa ryhmässä**. HA4; n aineistoesimerkki havainnollistaa hyvin myönteisen kehän ilmiötä, kun jotakin positiivisen pedagogiikan työtapaa oli käytetty seurasi siitä myönteisiä vaikutuksia niin yksilön kuin koko yhteisön tasolle.

Taidekasvatusta rummutan, siinä toteutuu me-henki ja se auttaa lasta löytämään kasvulleen suuntaa. Kannustavan ilmapiirin voimalla uskon, että kiusaaminenkin vähentyy, kun huomioidaan yksilöllisiä vahvuuksia ja autetaan jokaista lasta löytämään ryhmässä oma paikkansa. Meillä oli yhteisöllinen taideprojekti: Ihana Minä, Urban Art- katutaiteen hengessä, jossa tutkimme kehonkuvaa tanssin, musiikin, esiintymisen ja kuvataiteen avulla - miten hieno sä oot! (HA4)

Ulottuvuus R päätelmänä voidaan ajatella, että myönteisten ihmissuhteiden merkitys näkyi siten, että kun **lapsi oli huomioitu** ja ikään kuin **löydetty omine vahvuuksineen** koki hän **arvostusta** ryhmässään. Näin vahvuuksia korostava ilmapiiiri "ihailun kulttuurina" toimii **ennaltaehkäisevästi kiusaamista** vastaan ja auttaa lapsia **liittymään omaan vertaisryhmäänsä**. Toisin sanoen positiivisen pedagogiikan työtapana R on **inklusiivisuutta vahvistava**, jossa johtajan merkitys korostui tiimien kuuntelemisena. Tämän voi tulkita siten, että johtaja osoittaa työpaikan kulttuurissa kuuntelevaa ja demokraattista asennetta, joka toimii esimerkin tavoin ja avaa mahdollisuudet myönteisille ihmissuhteille. Tässä ulottuvuudessa R tutkittavien puheessa esiintyi eniten seuraavia positiivisen pedagogiikan sanoja: **taidekasvatus/ luovat työtavat mainittu 8 kertaa. Vahvuudet 6 kertaa.** Myönteinen minäkuva/ itsetunto 5 kertaa. Hyvinvointi/ toimintakyky 4 kertaa. Tässä ulottuvuudessa eniten käytetty sana oli taidekasvatus 8 kertaa. Seuraava luku käsittelee ulottuvuutta M- merkityksellisyytenä, joka liittyy esiopetuksen toimintakulttuurissa hyvin moneen toimintaan, mutta kuitenkin se voidaan nähdä enemmänkin arvostavana ja kunnioittavana kohtaamisena tilanteissa ja huomioon ottamisena.

6.4 Merkityksellisyys (M) ja LEOPS -sisällöt

M-sisällöt eli merkityksellisyys toteutui ja lisääntyi kun P, E, R - ulottuvuudet mukaisia työtapoja oli käytetty. Toisaalta M ulottuvuuden voi ajatella olevan myös ikään kuin perustana muille osa-alueille, koska siinä korostuu olennainen esiopetusta ohjaavien lakisääteisten asiakirjojen velvoittavuus yksilöä osallistavana.

Lapsen **vahvuuksien huomioimisen** nähtiin olevan olennainen työtapatuoden **merkityksellisyyttä** lapsen henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisen muodossa sekä antaen edellytyksiä lapsen mahdollisuuksille **liittyä omien**

edellytysten mukaisesti **vertaisryhmäänsä**. Merkityksellisyys tässä tutkimuksessa on ymmärretty **LEOPSin** eli lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman mukaisena toimintatapana. Tutkittavien varhaiskasvatuksen opettajien kokonaisvaltainen näkemys lapsesta korostaa, että lapsen **sosioekonominen kulttuuriympäristö** on tärkeä seikka. Se käsittää lapsen **vanhemmat tärkeinä tiedonantajina ja yhteistyökumppaneina**, kun tavoitteena on lapsen hyvinvointi ja paras mahdollinen oppimisenpolku. Aineistosta tärkeänä merkityksellisyyteen liittyvänä tekijänä nähtiin lapsen **toimijuus** ja **perhe ekologisen taustan huomioonottamisen lapsilähtöisenä** kasvatuskulttuurina. Seuraava aineistoesimerkki kuvaa LEOPS-prosessia ja lapsikohtaisiin asiakirjoihin dokumentointina, joka lähtee liikkeelle lapsen **havainnoinnista**. Dokumentointi tässä osa-alueessa viittaa yhteistyössä jokaiselle lapselle esiopetuksessa tehtyyn lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan eli LEOPS-asiakirjaan, joka on yhteisen toiminnan suunnittelun perustana.

Vahvuuksien tunnistamisen apuna toimii yhteinen havainnointi. Dokumentointi tuo tietoa lapsesta ja hänen vahvuuksistaan ja lapsen vanhemmat ovat tärkeä tiedonlähde. Valtakunnallinen esiopetuksen suunnitelma ja perusopetussuunnitelma velvoittaa meitä vahvuusperustaiseen pedagogiikkaan – vahvuudet ovat suunnitelmallisen esiopetuksen perusta. Lasten vahvuudet tulee tunnistaa, koska ne on mainittu LEOPS-asiapapereissa ja ovat yhteisen toiminnan suunnittelun pohjana. Monipuolinen pedagogiikka syntyy, kun olemme ottaneet huomioon jokaisen lapsen mielipiteet ja toiveet. (HA2)

Positiivisen pedagogiikan mukaisena toimintatapana korostetaan **LEOPS-keskusteluja**, joiden **merkityksellisyys** käy ilmi seuraavista aineistoesimerkeistä. Seuraava haastateltavan HA4 esimerkki tuo esiin näkökulman **kukoistamisesta**: opettajan on hyvä tietää, mikä lapsia kiinnostaa ja yhteistyössä kasvatushenkilökunta vanhempien kanssa voi **auttaa lasta löytämään hänen parhaan potentiaalinsa** lapsen LEOPS – keskusteluissa.

LEOPS- keskusteluissa nähdään hyviä asioita lapsessa ja sitä, miten hän pääsee kukoistamaan kasvatuksen kehyksissä. Sitten jatketaan kasvatuskeskustelujen muodossa, jolloin yhdessä lapsen ja vanhempien kanssa kootaan tietoa lapsesta ja hänen kiinnostuksen kohteistaan esimerkiksi haastatellen. LEOPSia ohjaavat asiakirjat ja lapsen vahvuudet, mielipiteet ja toiveet ovat suunnitelmallisen pedagogiikan lähtökohdia. Opettajana minun on tiedettävä, mikä lapsia kiinnostaa. (HA4)

Aineistoesimerkissä haastateltava HA3 kuvaa samaa **merkityksellisyyttä**, joka tähdentää **vahvuuksien tunnistamista** ja lapsen **kiinnostuksen kohteiden**

selvittämistä olennaisina tekijöinä, jotta voidaan puhua suunnitelmallisesta vahvuusperusteisesta esiopetuksesta. HA3 nostaa esiin myös yhteistyön merkityksen ja korostaa **arvostavaa kohtaamista**.

Valtakunnallinen esiopetuksen suunnitelma ja perusopetussuunnitelma velvoittaa meitä vahvuusperusteiseen pedagogiikkaan – jossa lapsen vahvuudet ovat suunnitelmallisen esiopetuksen perusta. Positiivinen pedagogiikka lähtee perheiden ja lapsen arvostavasta kohtaamisesta - joka jatkuu lapsen kiinnostuksen kohteiden selvittäminenä haastatellen häntä ja hänen perhettään. (HA3)

Seuraavasta aineistoesimerkistä taas kuvastuu varhaiskasvatuksen opettajan vastuu oman roolinsa tunnistamisesta. Tässä esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja on kokenut velvoitetta opastaa lapsen vanhempia lapsen vahvuuksien tunnistamiseen ennen varsinaista LEOPSin laatimista. Aikuiselta edellytettiin ohjaavaa otetta niin lasta koskevien asiakirjojen laatimisessa kuin päivittäisissä kohtaamisissa lapsen mielipiteitä kuullen.

Peruspedagogiikkaa yhteistyössä lapsen perheen kanssa, joka näkyy selkeimmin lapsikohtaista esiopetussuunnitelmaa laadittaessa (LEOPS). ”Lapsen vahvuudet oppijana” on asiakirjan lähtökohta. Opettajan vastuulla on, miten hän ohjeistaa perhettä keskustelemaan lapsen kanssa etukäteen. Olen opastanut tässä vanhempia antaen heille ennen LEOPS - keskustelua laatimani lomakkeen, jonka avulla vanhemmat voivat harjoitella lapsensa kanssa vahvuuksista puhumista. (HA2)

Seuraava aineistoesimerkki kuvastaa varhaiskasvatuksen opettajan laajempaa käsitystä lapsesta, jossa lapsen **ekososiaalinen kulttuuriympäristö** on otettava huomioon. Tässä informantilla korostui käsitys lapsesta **aktiivisena toimijana**. Lapsen liittyminen yhteisöönsä pitää sisällään **myönteisen ohjautuvuuden**, joka perustuu luottamukselliselle ihmissuhteelle. Tämä esimerkkivastaus liittää lapsen osaksi ympäristöään ja ottaa huomioon lapsen haasteita ja kypsymistä. Lapsen tulee saada tukea asioissa, jotka auttavat hänen ”aivotaitojaan” joustavuuteen eli **resilienssiin**.

Lapsen kohtaamisessa on tärkeää tunnistaa hänen ekokulttuurinen viitekehys. Ajattelun positiivista pedagogiikkaa lapsen toimijuuden näkökulmasta, jolloin tärkeää on myönteinen ohjautuvuus, joka auttaa ihmistä kohtaamaan myös haasteita. Tähän samaan yhteyteen liitän resilienssin, aivotaidot - joustavuuden kehittymiseen taas liittyä aikuisen ja lapsen välinen ohjaava suhde. (HA7)

Lopuksi merkityksellisyyttä tässä aineistossa tuotiin esille lasten vahvuuksien tunnistamisena, jossa apuna oli käytetty joko valmiita tai kasvattajan omia vahvuuksien tunnistamisen materiaaleja. Seuraavat aineistoesimerkit kertovat

siitä, miten lapsikohtaisia vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita oli selvitetty ja miten esiopetuksen arjessa niitä oli huomioitu. Vahvuuksien tunnistamiseen ja niiden harjaannuttamiseen oli käytetty positiivisen pedagogiikan materiaaleja kuten **Vahvuusvaris-** ja **Huomaa Hyvä-** materiaalia. Kaikki informantit toivat esiin, kuinka tärkeää on, että lapsi on saanut olla itse mukana tunnistamassa vahvuuksiaan ja että vahvuuksia on etsitty myös toisista. Vahvuuksien tunnistamiseen käytettyjen materiaalien käytössä nähtiin tärkeänä, että siinä oli oltu systemaattisia - **vahvuuksia tunnistettiin, niistä keskusteltiin ja taitoja harjaannutettiin**. Myös perheet oli pyritty ottamaan mukaan vähintään LEOPS-keskustelujen muodossa.

Olemme käsitelleet vahvuuksia lasten kanssa Vahvuus Varis- materiaalin avulla. Lasten kanssa on keskusteltu erilaista vahvuuksista käsitteinä, ja sitten lapset ovat pohtineet niiden avulla, missä ovat taitavia ja hyviä, lisäksi lapset ovat analysoineet meitä aikuisiakin. Huomaa Hyvä -materiaali, Vahvuus Varis -kortteineen on loistava paketti vahvuuksien tunnistamiseen! (HA1)

Olemme harjoitelleet vahvuuksia lasten kanssa päivittäin, peilaten silloin lapsen taitoja ja vahvuuksia syksyn LEOPS- keskusteluihin. Vahvuuksien tunnistamisen apuna toimii yhteinen havainnointi, jolloin olemme antaneet myös lapsen etsiä omia vahvuuksiaan Taitojen Ympyrästä, jossa lapsi värittää asioita, joita kokee osaavansa – sitä mukaa kun niitä on oppinut. (HA2)

Vahvuus Varis – kortit ja juliste ovat olleet meillä käytössä mutta lapset innostuivat Kalevalasta ja sen samaistuttavista hahmoista. (HA3)

Vahvuus Varis – kortit, Huomaa Hyvä – materiaali ja Vahvuus Varis – bongausopas. Tätä samaa materiaalia olemme hyödyntäneet myös syksyn ensimmäisessä keskustelussa – LEOPS – haastattelussa, jolloin kysymykset ovat olleet vanhemmilla kotonalla etukäteen tutustuttavana. Tämä on koettu hyvänä käytäntönä. (HA4)

Positiivisen pedagogiikan esiopetuksessa nähtiin **perustuvan valtakunnallisiin asetuksiin ja säädöksiin sekä esiopetusta ohjaaviin asiakirjoihin**, kuten valtakunnalliseen esiopetuksen opetussuunnitelmaan ja perusopetussuunnitelmaan. **LEOPSin** nähtiin edellyttävän, että lapsi ja hänen vahvuutensa sekä kiinnostuksen kohteensa löydettäisiin yhteistyössä huoltajien kanssa. Lapsen vahvuuksien tunnistamisen nähtiin liittyvän arjen **dokumentointiin** lasta ja hänen huoltajiaan haastatteleamalla ensin **lapsen esiopetuksen opetussuunnitelmassa** ja sitten **LEOPS- kaavakkeisiin** kirjaten sekä siihen liittyvänä **dokumentaationa ja arviointina**. Myönteisen, **vahvuuksia korostavan ilmapiirin** nähtiin **ehkäisevän kiusaamista** ja auttavan lapsia löytämään paremmin paikkansa ryhmässä.

Joissakin vastauksissa korostettiin myös kiireettömyyttä ja oman tilan sekä rauhan antamista, jolloin sen nähtiin auttavan lasta uppoutumaan ja keskittymään paremmin tekemäänsä. Ilmapiirin merkitys avautui myös yhteisöllisyytenä, jota vahvistavia tekijöitä olivat yhdessä koetut elämykset ja hetket. Näissä vastauksissa voidaan havaita selkeää yhteyttä kukoistamisen, innostuksen ja myönteisen, kannustavan sekä keskustelevan ilmapiirin kanssa, jossa kaikkien ääni pääsee kuuluville. Näistä vastauksista ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajat H1, H3 ja H4 olivat käyttäneet Vahvuus Varis -materiaalia (Huomaa Hyvä!) tutkimaan lasten henkilökohtaisia vahvuuksia ja taitoja yhdessä heidän kanssaan niistä keskustellen. Lasten tunnetaidot ja niiden harjaannuttaminen yhdessä jopa tärkeämpänä opeteltavana taitona kuin vahvuuksien tunnistamista- korostui H1 ja H3 vastauksista.

Me olemme kuunnelleet lasten toiveita ja olemme poimineet niistä teemoja esiopetukseen. Lisäksi olisi hyvä, jos olisi joku selkeä arviointipaperi, josta kävisi selkeästi ilmi, mitä vahvuuksia lasten kanssa voisi tarkastella. Tämän tulisi sopia yksiin vastun ja LEOPSin kanssa. (HA1)

Vahvuuksia olemme harjoitelleet lasten kanssa päivittäin, peilaten lapsen taitoja ja vahvuuksia syksyn LEOPS- keskusteluihin. Lasten vahvuudet on tärkeä tunnistaa, koska ne ovat mainittu myös LEOPSissa ja ne voidaan nähdä yhteisen toiminnan suunnittelun pohjana. Silloin, kun otetaan huomioon lasten mielipiteet ja toiveet, saadaan toimintaa monipuolisemmaksi. On miljoona tapaa tehdä toiminnan suunnittelua, mutta mielestäni tämä toimii hyvin. (HA2)

LEOPS-sisällöt liittyvät PERMA- teorian osa-alueeseen M, merkityksellisyys, koska LEOPSissa edellytetään lapsen mielipiteen ja näkökulman huomiointia heti esiopetuksen alkaessa, jolloin jokaiselle lapselle laaditaan oma pedagoginen asiakirja, jota päivitetään esiopetusvuoden kuluessa. Lapsen ollessa mukana asiakirjan laatimisessa, tällöin lapsi saa kokemuksen osallisuudesta ja huomioitava myös esiopetuksen pedagogiikkaa suunniteltaessa ja toimintaa arvioi- dessa. Merkityksellisyyden (M) kokeminen syntyy siitä, että ihminen tulee kohdatuksi, nähdyksi ja kuulluksi. Tämä näkyy tavoitteessa jokaisen lapsen **osallisuudesta**. Silloin, kun lapsi saa kokea olevansa tärkeä toisille ja hänet on hyväksytty omana itsenään, voi hän tuntea **luottamusta ja yhteenkuuluvuutta**.

Esiopetuksessa ennen kouluun siirtymistä on hyvä harjoitella **vuorovaikutteisia ja demokraattisia työtapoja**. Tässä yhteydessä tuli aineistosta ilmi **yhteisöllisyyden ja ilmapiirin** merkitys. Haastateltavien kertomuksissa positiivinen pedagogiikka näyttäytyi M- ulottuvuudessa **demokraattisena, vuorovaikutteisena toimintakulttuurina**, jossa lasten oli mahdollista **toteuttaa itseään ja toimia itseohjautuvasti**. Samaan aikaan yhteinen oppimisympäristö edisti lapsen mahdollisuuksia **liittyä yhteiseen toimintaan** mukaan, minkä nähtiin edistävän lasten motivaatiota sekä sitoutumista (vastaava ilmiö näkyi myös sitouttavat työtavat, E, yhteydessä). Merkityksellisyys (M) lisäsi **kukoistamista** ja **motivaation** lisääntymistä, **kun lapsen vahvuuksia oli tunnistettu** ja häntä oli rohkaistu **toimijuuteen**. Tärkeänä pidettiin, että **lapsen mielipiteet, toiveet ja ajatukset oli kirjattu LEOPSiin**. Ulottuvuuden M kohdalla esiintyi haastateltavien puheessa eniten seuraavia sanoja: **vahvuudet mainittu 20 kertaa** ja **LEOPS- keskustelut 10 kertaa**. Toimijuus 1 kertaa. Resilienssi 1 kertaa. Kalevala 1 kertaa. **Eniten kuvattu menetelmä ulottuvuudessa M oli vahvuuksien tunnistaminen ja vahvuudet sanana mainittu 20 kertaa**.

6.5 Saavuttaminen (A) ja LEOPS- sisällöt

Saavuttamiseen olen liittännyt aineistosta ne teemat, joissa tiedonantaja kuvaa erilaisia tilanteita **onnistumisen kokemuksista**. Lisäksi saavuttamiseen liittyy haastateltavien kertomukset **positiivisesta palkitsemisesta ja palautteen antamisesta** lapselle, kun on huomattu, että lapsi on edennyt kohti jotakin yhdessä sovittua tavoitetta. Kun kysymys on esiopetusikäisestä lapsesta, on vielä tärkeämpää se, että lapselle sanoitetaan pienetkin onnistumiset oikea-aikaisesti, välittömästi ja aiheesta.

Ensimmäisissä esimerkeissä (HA1 ja HA2) kuvataan A- sisältöjen mukaisia työtapoja **myönteisen palautteen antamisen, tavoitteiden ja onnistumisen sanallistamisesta**. Varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät tässä yhteydessä lisäksi termejä: **arviointi, portfolioon- ja kasvunkansioon tallentaminen**. Jo näissä ensimmäisissä aineistoesimerkeissä käy ilmi, että opettajat näkevät saavuttamisen

(A) **työtavat prosessina**, joka sisältää kunkin lapsen kohdalla välitöntä kehumista ja kannustamista mutta myös **pidemmän aikavälin seuranta**, miten tavoitteisiin on päästy ja kun noita tilanteita on **taltioitu erilasiin dokumentteihin** – voidaan niihin myös myöhemmin palata. Tuo **pedagoginen dokumentaatio** on lasta **osallistavaa** ja hänet on otettu mukaan sekä toiminnallisoin keinoin (kuvaaminen = valokuvaten, haastatteluin = keräämällä kommentteja). Näin syntyy yhteisistä oppimisenkokemuksista ja elämyksistä merkityksellistä muisteltavaa ja lapsi voi kokea olevansa osa suurempaa yhteisöä, kun hänen tekemisensä eivät ole vain irrallisia tuotoksia vaan jatkumo. HA3 aineistoesimerkki tuo esiin tärkeänä seikkana myös **lasten itsearvioinnin** ja **yhteisen toiminnan arvioinnin**, jota varmasti on hyvä myös lähteä harjoittelemaan jo ennen koulua.

Päivittäinen palautteen antaminen on tärkeää suorassa toiminnassa ja heti tilannekohtaisesti annettuna. Annamme palautetta päivittäin kehuen lasta ja kertoen: "Huomaatko? Nyt etenit jo näin paljon." Tulee aina huomata, kun lapsi onnistuu ja silloin tulee antaa oitis kiitosta, vaikka olisi kyse haasteesta, jonka eteen on tehty työtä. Palautteen antaminen ääneen, siten, että se tulee kaikille tiedoksi, on tärkeää, vaikka kehuttaisiin vain yhtä lasta. Lasten osaamista ja tekemistä on dokumentoitu sähköiseen portfolioon vanhemmille nähtäväksi ja lisäksi meillä on käytössä lapsille kasvunkansiot, jonne lapset saavat itsekin kuvata. Sinne keräämme myös lasten omia kommentteja asioista, mitä ovat tehneet ja kokeneet (HA2)

Siten kootaan siitä Portfolioon lasten itsensä tekemää arviointia yhteisestä ja omasta toiminnasta. Positiivisia keinoja palautteen antamisessa on ollut tilanteessa lapsen kanssa yhdessä pysähtyminen ja siitä puhuminen, pohtiminen, mitä olisin voinut tehdä toisin. Eikä pelkästään kommunikoida puheviestein, vaan yhtä tärkeää siinä on aikuisen ilmeet, eleet ja kehonkieli sekä läheisyys myös! (HA3)

Myös itsearviointia tehdään eskarilaisten kanssa, esimerkiksi tehtävien tekemisen suhteen: osasin, en osannut tai siltä väliltä. Meillä on ovela merkki, jota täpätään lähtiessä luokasta: oli kiva tehtävä/ei ollut. Eskarien tähtikerhossa lapset arvioivat tehtyjä tehtäviä, värittämällä vihreällä, jos tykkäsi tehtävästä. Itsearviointia tehdään eskarilaisten kanssa esimerkiksi tehtävien tekemisen suhteen: osasin, en osannut tai siltä väliltä. (HA6)

Varhaiskasvatuksen opettajat näkivät myönteisen palautteen antamisen ja tavoitteiden saavuttamisen sekä onnistumisten huomioimisen tärkeänä. Arviointia ja palautetta kirjattiin **lähinnä LEOPSiin** (HA1, HA4, HA5), mutta arvioinnin työkaluina käytettiin myös muita keinoja. Jokaisen lapsen oikeudeksi nähtiin, että **hänen tulee saada tietää, missä asioissa hän on hyvä** sekä saada lisäksi vä-

littömästi, oikea-aikaisesti tietoa edistymisestään ja onnistumisistaan. Pääasiassa myönteistä palautetta annettiin **suullisesti**, mutta välillä oli **palkittu** yksittäistä lasta tai koko lapsiryhmää antamalla lisää leikkiaikaa, toivemusiikin kuuntelu-aikaa, peliaikaa ym. Palautteen antamisen ja saavuttamisen näkyväksi tekemisen yhteydessä nähtiin tärkeänä se, että **lapsi tiesi, mistä asioista häntä kiitetään ja miksi** (HA1). Myönteistä palautetta sanallisten kehuja ja kiitosten sekä palkkioiden lisäksi oli mainittu yhteinen **merkkikieli, kehonkieli ja läheisyys**. Myös arjen osaamisen edistymisen ja yksittäisten saavutusten dokumentointi eri tavoin nähtiin tärkeänä osana arviointia ja palautteen antamista. Haastateltava HA6 näki positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän myös **sisun/sinnikkyuden** ja siinä kannustaminen oli auttanut **tehtävän loppuun saattamisessa**. HA1 kuvaili lisäksi myös positiivisen esimerkin voimaa – mallina sinnikkyuden tavoittelussa.

Arviointi on meillä LEOPSin osana, kun keskustelemme lapsen kanssa siitä, miten on mennyt ja mitä hän on oppinut. Lapset saavat tietoa osaamisestaan ja palautetta lapsikohtaisen suunnitelman, LEOPSin yhteydessä. Arjessa kehuaan ja kannustetaan lasta. Kun olen kehunut vaikka "Mattia", niin silloin "Matin" esimerkki innostaa myös "Maijaa" tekemään parhaansa. (HA1)

Lapsen tulee saada tietää, mistä häntä kiitetään ja kehuaan. (HA2)

Koko lapsiryhmälle on hyväksi, että yhtä lasta kehuaan. Palautetta annetaan ääneen ja kaikkien tietoisuuteen, vaikka kehuaankin yhtä lasta onnistumisesta. Sanotetaan ääneen asioita, jotka ovat myönteisiä ja hyviä piirteitä. (HA3)

Palautetta annamme päivittäin kehumalla. Lapsi tulee nähdä hänen haasteistaan huolimatta yksilönä. Vahvuuksien kirjaamista lapsen LEOPSiin voitaisiin korostaa lisää! Lempeydellä ja lämmöllä pohditaan myös esteitä, jotta saataisiin lapsi loistamaan hyviä asioita! Lapset tarvitsevat kukoistaakseen lämpöä ja valoa! Vaikka kaupungin lapsikohtaisissa esiopetussuunnitelmissa on vahvuudet sananakin mainittu ja mielenkiinnon kohteet mainitaan, niin mielestäni tulisi enemmän järjestää positiivisen pedagogiikan koulutusta meille työntekijöille! (HA4)

Palautetta annetaan päivittäin ja spontaanisti, kuten peukkumerkkiä näyttämällä. Eräs merkki onnistumisesta on ollut liikennevalojen vihreä valo. Nuo merkit roikuvat myös aikuisen kaulassa tai sitten voidaan näyttää myös seinällä olevaa kuvaa hymynaama/surunaama. Tärkeää on, että mahdollisimman monen kanavan kautta tulee palautteet. Oleellista on kannustaa jaksamaan, jos meinaa joku luovuttaa kesken. (HA6)

Tässä positiivisen pedagogiikan osa-alueessa, (A) saavuttamisessa, varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä sitä, että jokaisen lapsen tulee saada tietää,

missä asioissa hän on hyvä, ja että hänellä tieto siitä, miten hän on edistynyt. Joskus nähtiin hyvänä jopa **palkita yksittäistä lasta** tai **koko lapsiryhmää onnistumisista** eri tavoin. Saavuttamista ja tavoitteisiin pääsemistä tässä aineistossa kuvattiin myös **kiittämisen** ja **kehumisen** kulttuurina. Lähes jokainen haastateltava mainitsi, että kehumiselle tulee olla perusteet, että lapselle oli sanoitettu tarkemmin sitä. HA3 kuvaa myös, että lapsiryhmä oli tehnyt **yhteisesti arviointia** siitä, missä he olivat onnistuneet ja nuo lasten ajatukset olivat toimineet lasten **portfolioiden** sisältöinä. HA4 muistuttaa vastauksessaan **vahvuuksien kirjaamisesta** LEOPSiin, mainiten, että sitä voitaisiin edistää positiivisen pedagogiikan lisäkoulutuksilla.

Sanallisen palautteen antamisen nähtiin toimivan parhaiten **reaaliaikaisesti**, mutta myös muita tapoja oli käytetty ja koettu toimivaksi. Muita malleja olivat olleet yhteinen **merkkikieli**, **kehonkieli** ja **läheisyys**. Välillä tulee hetkiä, jolloin **palaute on negatiivista** ja haastateltava HA3 ehdottaa, että palautetta voi ensin koettaa antaa vain jollakin yhteisesti sovitulla merkillä sellaisessa tilanteessa, johon liittyy yhteisesti sovittu sääntö - tässä yhteydessä hän mainitsee peukkumerkin toimivaksi. Hän näkee, että aina ei tarvitse niin korostuneesti antaa negatiivista palautetta, kun kyse on kuitenkin lapsista, jotka tarvitsevat aikuisen apua. Kun puhuttiin negatiivisesta palautteesta, tahdottiin silloin nähdä, että lapsi tarvitsee tuona hetkenä **aikuisen tukea** ja alla olevassa esimerkissä vastaaja kuvaa hyvin myös keinoja, miten lasta on autettu **rauhottumaan** sellaisessa tilanteessa, jossa hänellä oli havaittu olevan liikaa vauhtia. Seuraava aineistoesimerkki on siitä erilainen, että siinä haastateltava kertoo kohtaamisesta erään lapsen äidin kanssa, mikä kertoo myös saavuttamisen ja hyvän huomaamisen merkityksellisyydestä sekä siitä, että **myönteinen palaute kuuluu jokaiselle**. Kuitenkin, kun myös negatiivista - rakentavaa palautetta tulee pystyä antamaan ja siinäkin tilanteessa on aikuisen toimittava siten, että lapsi kokee olevansa turvassa ja hyväksyty - kuitenkin ovat kaikki lapset kehityksessään eri vaiheissa harjoittelemassa erilaisia taitojaan. HA3 aineistoesimerkki tuo esiin opettajan

ymmärtäväisen ja **sensitiivisen asenteen** myös negatiivisessa palautteen antamisessa ja tässä esimerkissä voidaan havaita myös lapsia osallistava ote itsearviointin suuntaan.

Negatiivinen palaute voi olla riittävää siten, että ei toruta lasta, vaan että aikuinen antaa vaan hänelle merkin, että nyt on vauhtia liikaa. Lisäksi meillä lapset perjantaisin peilaavat viikkoa taaksepäin. (HA3)

Kun puhutaan vahvuuksista, eräs äiti kysyi kerran eikö teillä ole lapsestani mitään hyvää sanottavaa. Se oli pysäyttävä hetki. Vaikka painopiste onkin onnistumisissa, niin välillä on pakko antaa muunlaistakin palautetta: jokaisesta kuitenkin löytyy aina myös jotain hyvää. (HA5)

Positiivisen pedagogiikan arvoperusta Valtakunnallisiin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin yhdistettynä mahdollistaa laadukkaan lapsilähtöisen pedagogiikan esiopetuksessa, minkä seurauksena voidaan kuvata kukoistamista niin yksilöissä kuin koko yhteisössä. Osa tutkittavista toivoi **yhteneväisiä ja selkeämpiä ohjeistuksia LEOPS - asiakirjoihin kirjaamisesta**.

Yhtenäinen asiakirja LEOPSiin osana voisi olla hyvä ja siinä olisi hyvä olla positiivisesta pedagogiikasta valmiita kysymyksiä, kuten: Mitä osaat? Missä olet hyvä? Varsinaiseen LEOPSiin laadintaan ei ole järjestetty mitään koulutusta minun aikani ja olen ollut työssä jo 19 vuotta! (HA5)

A - ulottuvuuden tuomat positiivisen pedagogiikan hyvät käytänteet ilmenivät varhaiskasvatuksen esiopetuksessa **yhteneväisinä lakisääteisinä toimintamalleina**, kuten **LEOPSiin kirjaamisina** ja muihin käytössä oleviin formaatteihin **dokumentaationa**. Jokainen informantti toi esiin samalla **myönteisen ja välittömän palautteen antamisen** voimaa. Tässä ulottuvuudessa A ilmeni haastateltavien puheesta eniten seuraavia positiivisen pedagogiikan sanoja: **dokumentointi LEOPSiin/ portfolioihin/ kasvunkansioihin 9 kertaa mainittu**. Palautteen antaminen 6 kertaa mainittu. Kiittäminen ja kehuminen 6 kertaa. Itsearviointi 3 kertaa. Arviointi 2 kertaa. Kukoistaminen/ loistaminen 2 kertaa. Eniten mainittu menetelmä A- ulottuvuudessa oli pedagoginen dokumentointi ja LEOPSiin kirjaaminen 9 kertaa.

Ennen pohdintaa ja jatkotutkimusajatuksia haluan nostaa esiin kuitenkin tässä tutkimuksessa taidekasvatuksen mahdollisuudet yhtenä positiivisen pedagogiikan työtapana, joka tämän tutkimuksen aineistosta esiintyi useamman kuin vain yhden PERMA- teorian ulottuvuuden yhteydessä.

6.6 Taidekasvatus positiivisen pedagogiikan työtapana

Taidekasvatuksen kautta tapahtuva positiivisen pedagogiikan mukainen työtapa tässä tutkimuksessa esiintyi varhaiskasvatuksen opettajien kertomana yhdistettynä useampaan PERMA- teorian mukaiseen ulottuvuuteen ja siksi katson, että se tulee mainita tässä tutkimuksessa erillisenä löytönä. Olen ottanut taidekasvatuksen käsitteen yhteyteen myös Kalevalan, kun tein haastateltavien ilmauksista laskelmia siitä, miten usein joku työtapa oli minkäkin ulottuvuuden yhteydessä mainittu. Taidekasvatus oli mainittu kaikkien muiden PERMA- teorian osa-alueiden yhteydessä, paitsi A- saavuttamisen ja eniten taidekasvatusta yhdistettiin osa-alueeseen R - myönteiset ihmissuhteet toimintatapoihin. Koko aineiston yhteydessä **taidekasvatus oli mainittu 13 kertaa positiivisen pedagogiikan yhtenä työtapana.**

Taidekasvatuksen toteuttaminen oli koettu hyvänä positiivisen pedagogiikan sisältönä ja sen nähtiin edistävän yksilön **kukoistusta** ja sisältävän **yhteisöllistä toimintaa**, joka **koettiin kiusaamista ehkäisevänä**. On kuitenkin tärkeää huomata sen mahdollisuudet hyvinvoinnin, yhteisöllisyyden ja kukoistamisen edistäjänä.

Taidekasvatus on myös Me-henkeä kasvattava - sitä rummutan ja sen voimaa! Innostusta näkyy myös ilmiöpohjaisessa oppimisessa ja siinä lapsen oma ajattelu on herännyt. Taidekasvatus auttaa lasta löytämään omaa suuntaa ja jos lapsen itsetunto on huono, niin positiivinen pedagogiikka vahvistaa lapsen minäkuvaa ja se toimii kiusaamista ehkäisevänä. (HA5)

Taidekasvatus oli mielenkiintoinen ja vahva lisä tässä tutkimuksessa, ja olen itsekin paljon käyttänyt erilaisia taiteen keinoja opetuksen tukena, varmasti siinä on vielä mahdollisuuksia löytämättä edelleen.

6.7 Positiivinen pedagogiikka "on kuin auringon voima"

Tässä alaluvussa tarkastellaan, miten varhaiskasvatuksen opettajat olivat ymmärtäneet positiivisen pedagogiikan käsitteenä. Ensinnäkin positiivinen pedagogiikka tämän aineiston mukaan oli useamman informantin mukaan **peruspedagogiikkaa** ja se ymmärrettiin esiopetuksen **lakisääteisenä vahvuusperustaisena**

pedagogiikkana, joka lähti liikkeelle heti syksyn alussa lapsen ja perheen arvostavasta kohtaamisesta. Tässä alla positiivista pedagogiikkaa käsitteenä on kuvattuna aineistoesimerkein.

Positiivinen pedagogiikka on ollut olemassa varhaiskasvatuksessa **vahvuuksien tunnistamisena jo pitkään**. (HA7)

Positiivinen pedagogiikka on **hyvän huomaamista, nähdään lapsissa hyvää**- eikä ongelmia korosteta, vaan keskitytään vahvuuksiin ja onnistumisiin. Positiivinen pedagogiikka on myös sitä, miten saadaan lapsi toimimaan ja oppimaan **positiivisin keinoin**. (HA6)

Positiivinen pedagogiikka on laaja alue, joka sisältää seuraavia asioita: sensitiivisyys, toisen kuuntelemisen kyky ja tunnekasvatus. (HA5)

Positiivinen pedagogiikka on kuin **auringonvoima**, joka auttaa ihmistä avautumaan ja **kukoistamaan** kukan lailla. (HA4)

Positiivinen pedagogiikka on parhaimmillaan **peruspedagogiikkaa**, jota tehdään yhteistyössä ja lapsen tuen tarpeet huomioidaan, kun teemme jokaisesta lapsesta LEOPSiin ja siinä on jo otsikossa; lapsen vahvuudet oppijana. (HA2)

Positiivinen pedagogiikka on **muutos aikuisten ajattelumallissa**- kielloista siirrytään huomaa hyvä - osastolle (HA1)

Positiivinen pedagogiikka nähtiin olevan peruspedagogiikkaa, jossa lapsen vahvuudet oli huomioitu ja kirjattu LEOPSiin. Positiivinen pedagogiikka sai aikaan **kukoistamista** ja se toimi **itsessään interventiona ja positiivisena keinona**, kun haluttiin tukea ja auttaa lasta saavuttamaan hänen paras potentiaalinsa. Positiivinen pedagogiikka huomioi hyvää ja auttaa onnistumisissa, silloin kun toimitaan yhteistyössä lapsen hyvinvoinnin eteen. Eräs informantti laushtikin heti tutkimushaastattelun alkuun: *"Eikö taidekasvatus ole positiivista pedagogiikkaa?"* ja mielestäni tämän tutkimuksen perusteella tuohon voitaisiin vastata- kyllä, siltä se vaikuttaa. Seuraavana on vuorossa pohdinta luku, jossa tarkastellaan vielä, miten tämän tutkimuksen aineisto ja tulokset ovat linjassa teoria osuudessa esitettyihin positiivisen pedagogiikan tutkimuksiin ja teorioihin sekä esiopetusta laajemmin ohjaaviin valtakunnallisiin säädöksiin. Lisäksi siinä tehdään katselmuksia tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen liittyvistä seikoista ja esitetään muutama jatkotutkimusajatus.

7. POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli tarkastella, 1) **millaisia positiivisen pedagogiikan työtapoja varhaiskasvatuksen opettajat olivat käyttäneet esiopetuksessa** sekä 2) **mitä vaikutuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien seurauksena kuvattiin**. Lisäksi haluttiin tietoa siitä, 3) **miten positiivinen pedagogiikka käsitteenä oli ymmärretty**.

Alasuutarin (2001, 82) mukaan metodin tulee olla sopusoinnussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa ja jos aineisto koostuu pienestä joukosta yksilöhaastatteluja, eikä sen pohjalta voi tehdä mitään suurempia yleistyksiä. Alasuutari puhuukin tässä yhteydessä edustavasta otoksesta ja tässä pro gradu - tutkielmassa aineisto koostuu pienemmästä materiaalista, mutta silti siinä voidaan nähdä edustava otos. Alasuutari (2001, 247) puhuu tulosten laajemman merkityksen osoittamisesta ja tässä tutkimuksessa nuo voidaan nähdä positiivisen pedagogiikan myönteisten työtapojen etsimisenä ja esille tuomisena myös positiivisen pedagogiikan tietouden lisäämisenä.

Tässä tutkimuksessa on tutkimukseen osallistujien vastauksia tarkasteltu teoriaosuuteen rinnastettuna ja teoriapohjan valossa. Voidaan sanoa, että yleistettävyyttä ei näin pienellä materiaalilla voida ajatella tällä tutkimuksella olevan, mutta kuitenkin tämä tutkimus voidaan nähdä yhteiskunnallisesti hyödyllisenä - hyvinvointia ja tietoa lisäävänä tutkimuksena - ainakin vähintään minulle sen tekijänä, mutta myös tutkittavat kertoivat oppineensa teemahaastattelun aikanakin jo jotain positiivisesta pedagogiikasta ja moni heistä aikoi ottaa aiheesta selvää myöhemmin ja enemmän.

Tutkimustehtävä tarkentui tutkimuksen edetessä, vaikka tutkimuskysymykset pysyivät melko samoina - toki niitä välillä täytyi tarkentaa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari, 1995, 103). Pohdinta osuudessa ensin esitellään **positiivisen pedagogiikan työtavat** kaupungin X esiopetuksessa ja siinä samalla avataan tuloksia tutkimuskysymystä 2. koskien eli, sitä millaisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttämisestä oli seurannut. PERMA- teorian mukaisten käytänteiden vaikutuksia - kuvaan kunkin osa-alueen yhteydessä ja

lisäksi tuon esiin tämän tutkimuksen positiivisen pedagogiikan työtavan yhteyttä tutkimuksen teoriaosuuteen. Tämän jälkeen pohdin tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja ja lopuksi tuon esiin jatkotutkimusajatukseni.

Ensinnäkin PERMA-teorian mukaiset kaikki viisi elementtiä esiintyivät tässä tutkimuksessa melko tasaisesti: myönteiset tunteet, (P); sitouttavat toiminnot (E); myönteiset ihmissuhteet (R); merkityksellisyys (M) ja saavuttaminen (A). Viisi PERMA-teorian ulottuvuutta esiintyi usein päällekkäin myös toisista ulottuvuuksista puhuttaessa – tästä voidaan päätellä, että yhden elementin käyttäminen pedagogiikassa saattoi hyvin edistää toisen elementin esiintymistä tai esiin tulemistä.

Kun laskin kyseiseen ulottuvuuteen liittyviä positiivisen pedagogiikan ilmaisuja, saatoin havaita, että esim. **vahvuudet liitettiin pääasiassa ulottuvuuteen E, kukoistaminen ulottuvuuteen R, pedagoginen dokumentointi ulottuvuuteen A** jne. Tiettyjä työtapoja voitiin tunnistaa opettajien kertomuksista ja tämän perusteella päätelin, että olin onnistunut vähintäänkin kohtuullisesti teemahaastatteluissa ja haastattelukysymysten suunnittelussa, kun sain odottamiani teemoja esiin. Samoin laskin myös positiiviseen pedagogiikkaan liittyvien käsitteiden esiintymistä opettajien puheessa kunkin elementin kohdalla, josta voitiin päätellä mitä **vaikutuksia** niihin liittyi.

Lyhyesti vielä joistakin **säännönmukaisuuksista**, joita oli havaittavissa aineistosta: ulottuvuudet M ja A liittyvät toisiinsa LEOPSin mukaisina sisältöinä, kun **lapsen mielipiteet, ajatukset ja vahvuudet on otettu huomioon LEOPSKeskusteluissa ja arvioinneissa-** (kts. Hirsjärvi & Hurme, 2009, 174, 175). Samoin voitiin huomata aineiston perusteella, että **myönteiset tunteet (E) ja myönteiset ihmissuhteet (R) liittyivät läheisesti toisiinsa**. Näitä seikkoja pidän tutkimuksessani kiinnostavina, kun olen tehnyt vertailua ja etsinyt myös erilaisia näkökulmia.

7.1 PERMA- jäsenyyksen mukaiset työtavat vaikutuksineen

Alkuun lyhyt koonti aineiston perusteella siitä, mitä nämä positiivisen pedagogiikan mukaiset työtavat tässä tutkimuksessa olivat. **Myönteiset tunteet (P)** kuuluivat yhteisesti harjoiteltavina sisältöinä **tunnekasvatuksen** muodossa, mutta toisaalta myös yksilön henkilökohtaisina taitoina ja tuolloin lapsen tulee saada yksilöllistä tukea ja opastusta. **Sitouttavat toiminnot (E)** ilmenivät yhteisöllisenä, **kukoistamista** edistävänä, usein lapsen omista kiinnostuksen kohteista lähtevänä **toiminnallisuutena**, jota edisti aikuisten heittäytyminen ja aito kiinnostuminen. **Myönteisten ihmissuhteita osiota (R)** leimasi lämmin ja vuorovaikutteinen ilmapiiri, **kun jokaisen vahvuudet** oli huomioitu. **Merkityksellisyys (M)** ilmeni vahvuuksien tunnistamisena LEOPS-sisällöissä ja saavuttamisen ulottuvuus (A) näyttäytyi tässä tutkimuksessa LEOPS- sisältöjen mukaisena toimintana, jolloin opettaja oli tehnyt **pedagogista dokumentaatiota ja arviointia – lapsen ja hänen huoltajiensa osallisuutta tukien pedagogisessa prosessissa**, jotta heidän **näkökulmansa huomioitiin ja kirjattiin dokumentteihin**.

Seligmanin (2011, 16) mukaan jokaisessa **hyvinvoinnin osa-alueessa** tulee esiintyä nämä kolme periaatetta: 1) **hyvinvoinnin edistäminen**, 2) niiden **arvostaminen jo itsessään** ja että 3) ne **esiintyvät myös toisistaan riippumatta**. Nämä periaatteet mielestäni tulivat esiin tässäkin tutkimuksessa, vaikka eri PERMA-teorian ulottuvuuksien välillä oli havaittavissa nk. **myönteinen kehä**, jolloin yhden osa-alueen mukaisesta toiminnasta seurasi usein luonnostaan seuraavien osa-alueiden mukaisia työtapoja. Esimerkiksi kun myönteisiä tunteita (P) oli huomioitu esiopetuksessa, siitä oli seurauksena (R) myönteisiä ihmissuhteita, mistä puolestaan lähti helposti liikkeelle elementti E sitouttavine työtapoineen kuten innostunut leikki tai taiteelliseen toimintaan uppoutuminen. Tästä seurauksena mahdollistui M-ulottuvuus, jolloin yksilö tuli huomatuksi ja arvostetuksi omista lähtökohdistaan käsin, ja hän saattoi antaa samalla ryhmänsä muille jäsenille oman ideansa käyttöön. Tällöin saavuttaminen ja onnistumiset (A) lankeivat kaikkien yhteiseksi hyväksi. Lyhyesti sanottuna: **kun jotakin positiivisen pedagogiikan työtappaa oli käytetty, seurasi siitä myönteisiä vaikutuksia niin yksilön kuin koko yhteisön tasolle**.

7.2 Myönteiset tunteet ulottuvuus (P)

P-elementin (myönteiset tunteet) yhteydessä työtapana **korostui tunnekasvatus** eri muodoissaan; tunteiden tunnistamisena, tunteiden ilmaiseksena ja niiden nimeämisenä. Tunnetaitojen harjoitteluun oli käytetty muutamia valmismateriaaleja **ja soveltavia taidekasvatuksen keinoja ja Kalevalaa**. P-ulottuvuuden toteutuminen esiopetuksen sisällöissä edellytti **aikuisten sensitiivistä otetta** sekä **avointa ja turvallista ilmapiiriä**. P-elementin yhteydessä **itsesäätelyä ja tunteiden hallintaa** tukevinä keinoina oli käytetty mindfulness- tyyliin läsnäolotaitojen harjoittelua sekä **satuhierontaa ja keskustelua**. Tämän seurauksena lapset olivat alkaneet osoittaa toisilleen **läheisyyttä** ja toisistaan **huolehtimista**, joka voidaan tulkita **empatian ja myötätunnon lisääntymisenä**. Toisaalta **tässä aineistossa P-elementin yhteydessä ei mainittu kukoistamista** (vrt. Leskisenoja 2016, 34). P-ulottuvuudessa negatiiviset tunteet nähtiin kasvattavina, samalla tavalla kuin Leskisenoja kuvaa (kts. Leskisenoja 2017, 12). Seligman (2011) liittää P-elementin yhteyteen yleisesti ihmisen kokonaisvaltaisen **hyvinvoinnin**. P-elementin mukaiset työtavat olivat erilaisia hyvinvointia edistäviä työtapoja, joita löytyi kattavasti ja tunnekasvatuksessa oli autettu lasta löytämään keinoja myös **itsesäätelylle**. Myönteiset tunteet (P) -työtavat edistivät **lasten itsesäätelytaitoja ja itseilmaisua sekä myötätuntoa ja toisista huolehtimista**.

7.3 Sitouttavat toiminnot ulottuvuus (E)

Sitouttavat toimintatavat (E) -elementti kuvattiin työtapoina ja toimintaperiaatteina, joissa lapsi oli otettu mukaan suunnittelemaan toimintaa. E- ulottuvuuden mukaisia työtapoja käytettäessä lapsissa ilmeni **kukoistamista, motivaatiota, uppoutumista ja toimijuutta**. Sitouttavat toimintatavat (E) kuvattiin **toimijuu- teen ja itsenäiseen toimintaan sekä vaikuttamisen toimintatapoihin** liittyvänä – **aikuisen ja lapsen myönteiseen ohjautuvuuteen** perustuvina työtapoina.

Hyvinä sitouttavina käytänteinä mainittiin yhteiset **aamupiirit, lasten kokoukset, taiteelliset projektit ja spontaani leikki**. Sitouttavien toimintatapojen

yhteydessä kuvattiin **myös vahvuuksien löytämistä, innostumista ja vapautuneisuutta** esimerkiksi leikeissä. Tässä myönteisessä kehässä tai tapahtumaketjussa oli oleellista, tämän aineiston perusteella, **kasvattajien kyky innostaa lapsia** ja heittäytyä itsekin mukaan lasten ideoihin sekä **pitää yllä innostusta**. Tässä aineistossa ilmeni **Seligmanin (2011, 16, 17) kuvaamaa uppoutumista** ja siihen liittyvää flow-tilaa eniten **vapaan leikin ja taiteellisen toiminnan** kautta.

7.4 Myönteiset ihmissuhteet ulottuvuus (R)

Ulottuvuudessa R informantit toivat tärkeimpänä työtapana esille lasten **henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistamisen** ja niiden **harjaannuttamisen**, joko valmismateriaalien avulla tai **taidekasvatuksen** keinoin. **R-ulottuvuuden työtavat** esiintyivät tämän tutkimuksen aineistossa eniten **vahvuuksien tunnistamisen- ja niiden huomioimisen** keinoina päivittäisessä arjen pedagogiikassa. Kun R-elementin mukaisia työtapoja oli käytetty, edisti se **kaveritaitoja** ja toi ryhmään **keskustelevaa kulttuuria**. R- ulottuvuuden kehumisen ja ihailun kulttuuri nähtiin **vahvistavan** yksilön **myönteistä kuvaa itsestään** ja siinä oli nähtävissä **yhteys** yksilön **hyvään toimintakykyyn**. Myönteisten ihmissuhteet **ehkäisivät kiusaamista** ja edistivät **yksilön ryhmään liittymistä**. **Johtaminen** nähtiin **merkitykselliseksi**, koska johtaja loi mahdollisuudet keskustelulle toimiessaan vuorovaikutteisten periaatteiden mukaisesti - kuuntelevana. Seligmanin käsitys yksilön hyvinvoinnista liittyy oppilaan **henkilökohtaisiin vahvuuksiin ja** tässä tutkimuksessa myönteiset ihmissuhteet edistivät vaikutuksina **minäkuvan ja itsetunnon vahvistumista**. R- ulottuvuus myönteisten ihmissuhteiden tai tuttavallisemmin kaveritaitojen vahvistaminen oli nähty tärkeänä, edes auttoi se vertaisryhmään liittymistä. Myönteiset ihmissuhteet – kuten Kumpulainen ym. sen esittävät (Kumpulainen ym. 2014, 228–231) liittyy vahvasti **yhteisölliseen** ja myönteiseen **toimintakulttuuriin, lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen** sekä myönteisiin **tunteisiin voimavarana**, kun lapsen **vahvuuksia oli tunnistettu**.

7.5 Merkityksellisyyden ulottuvuus (M) ja LEOPS-sisällöt

Tässä tutkimuksessa informantit olivat ymmärtäneet ulottuvuuden M kolmipor-
taisen tuen mallin mukaisena **laadukkaana lapsilähtöisenä, toimijuutta koros-
tavana peruspedagogiikkana, jossa vahvuuksia korostettiin**. Kuten Leskisenoja
(2016, 120) esittää merkityksellisyyden syntyvän, kun oppilas on päässyt **osallis-
tumaan, vaikuttamaan ja hänen itsemääräämisoikeutensa on toteutunut**, niin
tästä aineistosta saatoinkin päätellä, että **vahvuuksien tunnistaminen työtapan**a ja
niiden **kirjaaminen lapsikohtaisiin asiapapereihin ilmentävät esiopetuksessa
samoja teemoja**. Vahvuudet oli mainittu **20 kertaa**. M-osa-alue näkyi LEOPSiin
mukaisina sisältöinä, kun lapsi ja hänen huoltajansa olivat **saaneet vaikuttaa
lapsikohtaisia asiakirjoja laadittaessa** ja myönteisiä vaikutuksia nähtiin siinä,
että osattiin paremmin vastata lapsen **tuen tarpeisiin**. **Lisäksi vaikutuksina
esiintyi kukoistamista** ja vahvempaa **toimijuutta**, josta voidaan puhua myös **au-
tonomiana**. Varhaiskasvatuksen **esiopetuksen lainsäädännölliset velvoitteet** ja
positiivisen pedagogiikan yhteneväiset sisällöt korostuvat erityisesti M-osiassa
ja tässä kohtaa löytyy ainakin joku yhteys Rannan (2020) tutkimusten VEPP-
sisältöjen löytymiseen.

Ulottuvuudessa M **lapsen vahvuuksien tunnistaminen, niiden huomioi-
minen ja kehittäminen arjessa** esiintyi työtapan **dokumentointi LEOPS-kaa-
vakkeisiin kirjaamisena**. Myönteisen, **vahvuuksia korostavan ilmapiirin** näh-
tiin **ehkäisevän kiusaamista** ja auttavan **lapsia löytämään paremmin paikkansa
ryhmässä**. Tästä voi tehdä päätelmän, että **M-ulottuvuuden** mukaiset työtavat
edistävät inklusiota ja auttavat lasta liittymään vertaisryhmäänsä omien **vah-
vuuksiensa kautta**.

7.6 Saavuttamisen ulottuvuus (A) ja LEOPS - sisällöt

A-ulottuvuuden työtavat liittyivät myös LEOPS- sisältöihin, kun tavoitteet ase-
tettiin yhdessä lapsen ja huoltajien kanssa yhteistyössä **valtakunnallisia esiope-
tusta ohjaavia lakisääteisiä ohjeistuksia silmällä pitäen**. **Saavuttamista (A)** tässä
tutkimuksessa oli havaittavissa silloin, kun lapsen **toiveita ja mielipiteitä oli**

kuultu ja mahdolliset **tuen tarpeet oli huomioitu** siten, että aikuinen oli toiminut lasten tarpeita ajatellen ympäristöä ja olosuhteita muokaten, **jotta lapsen toimijuus ja osallisuus oli toteutunut**. Laadukkaan pedagogisen toiminnan (OPH, 2018, 37) edellytyksenä on suunnitelmallinen **dokumentointi, arviointi ja kehittäminen ja tämän tutkimuksen tuloksena, ainakin näissä yksiköissä ja näiden opettajien ryhmissä positiivinen pedagogiikka oli osana hyvää peruspedagogiikkaa kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti- jokaisen lapsen osallisuutta edistävänä työtapana**.

Saavuttamisen (A) osa-alueeseen liitettiin myös kaikki **onnistumisten näkyväksi tekeminen: sähköiset portfoliot, kasvunkansiot ja päivittäinen myönteinen palautteen antaminen oikea-aikaisesti sekä perustellusti**. Tässä A-osiossa useat informantit kertoivat käyttäneensä monenlaisia palautteen antamisen menetelmiä: **suullinen palaute sisälsi kehuja, kiitosta, ylistämistä ja kuvausta siitä, missä ja miten lapsi oli onnistunut, joko yksilötasoisesti tai sitten koko ryhmälle**. Myönteinen palaute kuvattiin välillä ilmenevän **kehonkielen muodossa: ilmeet, eleet tai joku muu sanaton viesti**. Negatiivisen palautteen antamisen yhteydessä informantit muistuttavat myös positiivisesta ja siitä, ettei tarvitse välttämättä aina torua, vaan aikuinen voi sanattomalla merkilläkin osoittaa, jos vauhtia on liikaa. Saavuttamista oli myös **palkittu ja juhlistettu**. A-ulottuvuus työtapoineen oli tuonut esiopetuksen toimintakulttuuriin lisää **lasten osallisuutta ja mahdollistanut heille heidän edistymisensä ja onnistumisten näkyväksi tekemisen**. Tähän liitettiin myös **itsearviointi ja yhteisten toimintatapojen arviointi**. Tärkeänä vaikutuksena tässä nähtiin, että **lapsi saa tietoa osaamisestaan oikea-aikaisesti, tietäen, mistä häntä kehuaan**. Perheen kanssa tehtävä yhteistyö, varhaiskasvatuksen yksikön toimintakulttuuri ja ilmapiiri nähtiin tärkeinä tekijöinä, jotta lapsen **hyvinvointi ja kukoistaminen mahdollistuisi**.

7.7 Taidekasvatus positiivisen pedagogiikan työtapana

Aineistosta lisäksi positiivisen pedagogiikan työtapana kuvattiin **taidekasvatus** ja sen monet mahdollisuudet PERMA-teorian eri elementteihin yhdistettynä. Informantit olivat käyttäneet **taidekasvatuksen keinoja M-, E-, R- ja P-osa-alueiden yhteydessä**. Taidekasvatus oli tutkittavien ”lempilapsi” positiivisen pedagogiikan työtavoissa. **Taidekasvatus nähtiin monella tapaa positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisena lapsen vahvuuksia, itseilmaisua, ryhmäytymistä ja kukoistamista edistävänä. Taiteen kautta lasten oli mahdollista ”loistaa”**, ja silloin kun heissä huomattiin hyvää, heitä kannustettiin ja keuhuttiin. Taidekasvatus edisti myös hyviä ihmissuhteita. *”Eikö taidekasvatus ole positiivista pedagogiikkaa?”*- kysyi eräs tutkittavista. Tämä voidaan nähdä tässä tutkimuksena eräänlaisena löytönä ja lisäksi minua itseäni ilahdutti, että Kalevala oli löydetty mukaan tunnekasvatukseen ja vahvuuksien tunnistamiseen. Onhan meillä tosiaan sinnikkyyttä kuvaava oma sanammekin: SISU.

7.8 Positiivinen pedagogiikka ymmärrettiin laaja-alaisesti

Tarkastellaan positiivisen pedagogiikan käsitettä vielä Kumpulainen ym. (2014, 228–231): **positiivisen pedagogiikan periaatteina**, viiteen erilaiseen oletukseen jaettuna: 1) yhteisölliseen ja myönteiseen **toimintakulttuuriin**; 2) **lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen**; 3) myönteisiin **tunteisiin voimavarana**; 4) jokaisen lapsen **vahvuuksien tunnistamiseen** sekä 5) **kasvatuskumppanuuteen**. Nämä edellä mainitut periaatteet voidaan nähdä tässä tutkimuksessa.

Varhaiskasvatuksen opettajat ymmärsivät **positiivisen pedagogiikan myös VASU 2018:n mukaisena vahvuusperustaisena työtapana**, jolloin esiopetuksen keskiössä on jokaisen lapsen henkilökohtaisen **hyvinvoinnin edistäminen** sekä hänen **vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa**. Positiiviseen pedagogiikkaan yhdistettiin (kts. Seligman, 2003; 2004) **lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi kulmakivenä varhaiskasvatuksen esiopetuksen lapsikohtaisia esiopetuksen suunnitelmia laadittaessa**, jolloin punaisena lankana esiopetuksen

arjen pedagogiikassa oli lapsen toimijuus, osallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuudet. Tässä tutkimuksessa **positiivisen pedagogiikan käsitteeseen liitettiin** luontaisesti myös **pedagoginen dokumentointi** lapsen arjessa ja työkaluna yhteisessä toiminnan arvioinnissa. Varhaiskasvatuksen opettajat korostivat **myönteisen palautteen sekä oppimisen dokumentoinnin** merkitystä oppimista **motivoivina tekijöinä** (OPH 2014, 44). **Positiivinen pedagogiikka ja sen yhteiset sisällöt esiopetuksen kanssa oli tässä tutkimuksessa ymmärretty esiopetusta ohjaavien asiakirjojen mukaisena monipuolisena, kokonaisvaltaisena ja laaja-alaisena kasvatuksena**, eikä pelkästään yhtenä menetelmänä ja valmismateriaalien avulla lasten kanssa läpikäytävänä ohjelmana: vaan ennemminkin **hyveisiin perustuvina arvoina**.

Tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan ja esiopetuksen yhteneväisiä sisältöjä on löydettävissä Avolan (2017) mallin mukaisesti PERMA-teorian eri ulottuvuuksista a) **ympäristössä elementti E:n** osalta, jolloin lapsiryhmän toiminta suuntautui leikkinä ja toiminnallisina työtapoina omaan ympäristöönsä, jossa heillä oli ollut mahdollisuuksia toteuttaa ideoitaan ja itseään joko yksin tai yhdessä; b) **lapsen hyvinvoinnissa elementtien R ja P** osalta, jolloin varhaiskasvatuksen opettajat tiedostivat kasvattajien ja vertaisryhmän arvostavan ja vahvuuksia korostavan asenteen olevan keskeinen tekijä yksilön hyvinvoinnissa ja tunne-elämän kehittämisessä; ja c) **oppimisessa** ulottuvuuksissa M ja A, jotka tässä tutkimuksessa **nähdään LEOPSin mukaisina sisältöinä**, jolloin tavoitteet ja arviointi perustuvat kunkin lapsen vahvuuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin, mutta myös hänen tuen tarpeisiinsa. Lisäksi opettajat näkivät **vaikeudet ja haasteet kasvun paikkoina**, jolloin tunnetaitojen opettelulla ja kannustamisesta saadulla sisulla oli selvitty. Tämä tulos viittaa **resilienssiin, jolloin yksilöllinen tukeminen vahvuuksien kautta nähdään ennaltaehkäisevänä ja resilienssiä lisäävänä** (Poiijula, 2018, 23). Seligman kertoessaan yksilön vahvuuksista hyvinvoinnin taustatekijöinä viittaa myös **psykologiseen joustavuuteen**, jolloin **vahvuuksien avulla yksilö selviytyy paremmin haasteita kohdatessaan** (Seligman, 2003, 14; Seligman, 2008, 12, 19, 21).

POPS (2014) mukaan kasvatuksen ja opetuksen päämäärä on edistää **lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja**. Leskisenoja & Sandberg (2019, 44, 45) perustelevat positiivisen pedagogiikan käyttöä sillä, että **myönteisten kokemusten voimaannuttaman oppilaan on helpompi kohdata haasteita vahvuksiensa kautta, ja koulunkäyntiin sitoutuminen, toiveikas suhtautuminen tulevaisuuteen kasvaa kuten myös itsesäätelytaito**. Positiivinen pedagogiikka edistää lapsen myönteistä kasvua ihmisyyteen ja tukee häntä lisäksi eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen.

Positiivisen pedagogiikan vaikutukset voidaan kiteyttää johtopäätökseen seuraavasti: **kun oli käytetty erilaisia positiivisen pedagogiikan työtapoja, niin se lisäsi lasten hyvinvointia ja edisti yhteisöllisiä toimintatapoja, kukoistamista ja osallisuutta** ja tässä apuna opettajalla toimi **lapsikohtainen suunnitelma, jolloin lapset saivat palautetta osaamisestaan ja taidoistaan LEOPSin yhteydessä**. Heiskanen (2019, 69) näkee, että silloin kun varhaiskasvatuksen opettaja oli ottanut huomioon lapsen ja vanhempien näkökulmat, syntyy lapsesta monipuolisempi kuva ja lapsen ja hänen huoltajiensa **asema pedagogisessa prosessissa vahvistuu**. Tämän perusteella, **koska LEOPS- sisällöt esiintyivät vahvasti osa-alueissa M ja A, voidaan sanoa, että positiivinen pedagogiikka työtapana ja toiminnan periaatteena vahvistaa lapsen ja hänen huoltajiensa asemaa**.

Aineiston perusteella sitä teoreettiseen viitekehykseen verrattuna, voidaan sanoa, että **Seligmanin antamat 5 hyvinvoinnin ulottuvuutta löytyivät tässä tutkimuksissa PERMA-teorian mukaisina elementteinä (Seligman, 2011, 16)**. Tässä tutkimuksessa ei tullut esiin puhetta **kukoistamisesta** aivan niin paljon kuin olin ajatellut – toki se esiintyi vahvasti osa-alueen Sitouttavat toiminnat yhteydessä, mutta yllättäen **taidekasvatus** esiintyi työtavoissa monta kertaa. Tämä lause on jäänyt mieleeni, koska siinä yhdistyy moni positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä tekijä: *”Taidekasvatus yhdistää ja on kaikkien saatavilla! Kukoistus näkyy siinä, kun lapsilla on ilo oppimisesta!”* Lisäksi tämän tutkimuksen pohjalta voidaan yhtyä Rannan (2020, 14) näkemykseen siitä, että kun yksilön **sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia oli tuettu ja hänen vahvuutensa huomioitu** sekä

lisäksi oli vahvistettu hänen myönteisiä **tunteitaan** ja **ihmissuhteitaan**, niin se **edisti yksilön toimintaan sitoutumista** ja **toiminnan itsensä merkityksellisyyttä**.

7.9 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen laatua ja luotettavuutta voidaan tarkastella siltä kannalta, että tutkija on jo edeltä käsin ottanut huomioon hyvän tutkimuksen laatukselle (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 184) ja osaltani tähän tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt. Tutkimus näyttää olevan linjassa Seligmanin PERMA-teorian kanssa. Olen arvioinut tekemiä valintojani PERMA-teoriaan nojaten mutta myös omien yliopisto-opintojeni aikana, kun olen työstänyt pro gradu-tutkielmaani joko ohjaajien tai graduun liittyvien opiskeluryhmien kanssa aihettani pohtien (kts. Syrjälä ym. 1995, 129).

Luotettavuutta tutkimukseen tuo se, että olin etukäteen miettinyt teemoja ja ottanut niitä huomioon jo haastattelurunkoa suunnitellessani (käsittekartta vaiheessa) ja pohtinut lisäkysymyksiä valmiiksi aiheen syventämiseksi. Tutkimussuunnitelmaan ja aiheeseen perehdyin ajan kanssa, ennen kuin tein teemahaastattelun kysymysrunгон (kts. Hakala, 2008, 87) ja kävin samalla keskustelua ohjaajani kanssa. PERMA-teoriaan päädyin lopulta, vaikka esillä oli myös muita positiiviseen pedagogiikkaan sopivia teorioita ja lähdin suunnittelemaan sen perusteella haastattelukysymysten runkoa, mikä osoittautui hyväksi ideaksi, kun tein myöhemmin positiivisen pedagogiikan mukaista luokittelua sisällönanalyysissä (kts. Patton, 2002, 106, 107).

Tutkimukselle on eduksi, että haastateltavat olivat **kaikki ammatissaan päteviä ja pitkään työssään toimineita** ja se toi **luotettavuutta** tutkimukseen siten, että haastateltavat **osasivat kertoa** varhaiskasvatuksen opettajina esiopetukseen liittyvistä sisällöistä. Kaikilta tutkimukseen osallistuvilta tiedusteltiin heidän käsityksiään positiivisesta pedagogiikasta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 88, 89) kertovatkin, että: "Ilman tätä olettamusta ei voida olettaa, että vastaukset olisivat teemaan liittyviä". Puutteena sensijaan tässä tutkimuksessa voidaan pitää sitä, että

en tutkittavia valitessani etsinyt niitä opettajia, joilla kaikilla olisi ollut positiivisen pedagogiikan koulutusta tai jotain tietoa aiheesta – mutta toisaalta se olisi voinut hankaloittaa tutkittavien löytämistä. Voidaan kuitenkin todeta, että tässä tutkimuksessa **osallistujat muodostivat laadukkaan ja edustavan joukon** (kts. Hirsjärvi & Hurme, 2009, 59, 60).

Eduksi tutkimukselle on, että haastattelutekniikkaa harjoiteltiin edeltä käsin ja teemahaastatteluun liittyviä vaihtoehtoisia haastattelun toteuttamistapoja pohdittiin. Eettistä ymmärrystä olen osoittanut, kun tutkijana otin huomioon tutkittavien toiveita, ja päädyttiin esimerkiksi puhelimeen välineenä sekä haastattelut toteutettiin tutkimukseen osallistujille sopivana ajankohtana. Identiteettisuojaaja haastateltaville toi se, kun nauhoittamista varten oli hankittu erillinen laite, tabletti, jota ei ollut käytetty mihinkään muuhun eikä sitä ollut kytketty verkkoon. Kun haastattelua harjoiteltiin teknisesti etukäteen koehaastatteluilla, jolloin samalla testattiin kysymysten soveltuvuus: tuottivatko ne tietoa aiheeseen liittyvistä teemoista ja kun nähtiin, että haastattelurunko oli toimiva, se päätettiin ottaa käyttöön. Joitakin parannuksia laadin siihen myös ja otin mukaan koehaastattelusta ilmi tulleet seikat: kuten jätin pois teemahaastattelusta muutamia kysymyksiä epärelevantteina tai muotoilin niitä paremmiksi. Tutkimuksen aikana pidettiin **tutkimuspäiväkirjaa**, jotta voisin ottaa huomioon yllättäviä seikkoja myöhempää tulkintaa ajatellen. Se, että haastattelut **litteroitiin pian teemahaastattelujen jälkeen** kesän aikana toi se haastatteluille laatua ja tutkimukseen luotettavuutta. **Litterointeja annoin myös ohjaajalleni luettavaksi** (kts. Hirsjärvi & Hurme, 2009, 184). Eettisyyttä lisäksi antaa tutkimukselle tieto siitä, että osallistujista tässä tutkimuksessa on käytetty **tunnistekoodoja eli pseudonyymeja**, jotta kenestäkään osallistujasta ei löytyisi tunnistettavia piirteitä ja **osallistujat pysyisivät anonyymeinä**.

Tutkimusaineistosta löytyi **teemoja** PERMA-teorian mukaisesti, jonka perusteella voidaan sanoa, **että aineisto on relevanttia ongelmanasettelun taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen** (kts. Syrjälä, 1995, 129). **Tutkijana sain tutkimushenkilöiltä tietoa niistä asioista, joista oletinkin** (kts. Syrjälä,

1995, 129). Haastateltavien kertomuksista **tulkintaa tehdessäni annettiin varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmille tilaa**, jotta heidän äänensä tuli kuuluville (kts. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 156, 157) ja tuo seikka voidaan nähdä yleisenä hyvänä tieteellisenä periaatteena.

Teemoja muodostettiin PERMA-teoriaan ja positiivisen pedagogiikan käsitteisiin liittyen, jotta **teoriapainotteisella sisällönanalyysillä** sittemmin voitiin tarkastella aineistoa. Patton (2002, 113, 114, 115) näkeekin, että kun tutkija on tutustunut tutkittavan ilmiön taustaan, pystyy hän tekemään **tutkimuksen aineistosta** paremmin **tulkintoja** ja siten **ymmärtämään ilmiötä paremmin**. Rakenneliditua tässä tutkimuksessa voidaan nähdä siinä, että tutkimuksessa **käytetyt käsitteet heijastavat ilmiötä, jota pyrin tutkimaan** (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 187). Positiivinen pedagogiikka myös tässä tutkimuksessa nähdään kasvatusfilosofisena ja tutkimuksiin perustuvana opetuksellisena suuntauksena, jota voitiin Seligmanin PERMA- teorian avulla todentaa, jolloin esiopetuksen toimintakulttuurissa havaittiin seuraavia elementtejä: **vahvuuksien tunnistamista ja myönteisten tunteiden korostamista** sekä **lasten osallisuuden huomioimista aktiivisina toimijoina** (kts. Csikszentmihalyi ja Seligman, 2000, 7–8). Aineistanalyysiä tehdessäni pystyin vielä testaamaan ja todentamaan menetelmän sopivuutta, koska teemahaastattelun kysymykset oli laadittu PERMA- teoriaan perustuen. Tässä tutkimuksessa sen jokainen alue tuli esiin ja siihen liittyi monipuolisesti mutta myös tarpeeksi yhdenmukaista kuvailua.

Puutteena voidaan pitää tässä tutkimuksessa sitä, että positiivinen pedagogiikka ilmiönä ja PERMA- teoria ovat vielä varsin tuoreita eikä niistä ole vielä runsasta tutkimusnäyttöä. Toisaalta taas tuo tieto puoltaa aiheen valinnassa paikkaansa, että siksi on entistä tärkeämpää tutkia lisää tätä ilmiötä ja sen sovellettavuutta eri ikäisten oppilaiden keskuudessa (kts. Leskisenoja 2016, 35, 219).

Varhaiskasvatuksen opettajien puheesta, litteroitunakin, **syntyi monipuolinen positiivisen pedagogiikan työtapojen kuvaus**. Laadullisissa tutkimuksissa on tyypillistä joko **tutkittavien vähyys** tai toisaalta **liiallinen aineiston paissminen** (kts. Hirsjärvi ja Hurme 2009, 58), itse olen havaitsevinani näitä seikkoja tässäkin tutkielmassa. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 60, 135) mukaan laadullisessa

tutkimuksessa ei olennaista ole aineiston suuri **laajuus** vaan **sen rikkaus**, jolloin **pienempikin haastateltavien määrä** voi riittää tuottamaan kyllin **runsaan aineiston**, joka tarkoittaa **saturation** toteutumista. Tutkijana oli vaikea välillä erottaa, mistä alueesta haastateltavat kulloinkin puhuivat. Tämä saattaa johtua siitä, että PERMA- teorian ulottuvuudet liittyvät läheisesti toisiinsa tai sitten, että haastateltavien puhe siirtyi jo seuraavaan osa-alueeseen tai lähti harhailemaan omille poluille. Harmillista tutkimuksen kannalta oli se, että aineistonkeruu ajoitui esiopetuksessa kiireiseen ajanjaksoon, joka varmasti rajoitti teemahaastatteluihin osallistumista, eikä siitä syystä tavoitettu tutkimukseen tämän useampaa osallistujaa. Sitten vitsauksena tuolloin oli myös korona.

Johtopäätösten eli tulkittujen merkitysten tekemistä omalta osaltani auttoi se, että minulla on itselläni pitkä työura varhaiskasvatuksen opettajana, varhaiskasvatuksen erityisopettajana ja nyt vielä erityisopettajana ja NEPSY- valmentajana. Tuon näen **validiteettiutta tuovana seikkana**, jolloin olen osannut tulkita ja ymmärtää tutkittavien lähtökohtia ja kerrontaa sekä tuntenut varhaiskasvatuksen kontekstin jo valmiiksi.

Aihe itsessään oli **haasteellinen rajauksen suhteen**, mutta vertailllessani tutkimuksia positiivisesta pedagogiikasta, havaitsin olevani oikeilla jäljillä – toki minulla oli vaiheita, jolloin ymmärsin, että aihe olisi ollut helpompi käsitellä tiukemmalla rajauksella (kts. Hakala, 2008,86). Positiivinen pedagogiikka kun liittyy niin moniin asioihin ja sisältää paljon mahdollisuuksia, sarkaa tuntui riittävän loputtomiin.

Kaikki haastateltavat kokivat tutkimusaiheen kiinnostavana ja osallistuivat mielellään kysymyksiin vastaamiseen. Yhden teemahaastatteluun vastanneen osalta tekniset ongelmat nousivat esteeksi saattaa haastattelu loppuun asti, eikä uutta aikaa ollut mahdollista järjestää. Aineistossa on siis täydet vastaukset vain kuuden varhaiskasvatuksen opettajan osalta yhdeksään kysymykseen – tämä toki vaikuttaa aineiston totuudellisuuteen. Kaikkia 26 kysymystä ei käytetty aineistoon, eivätkä ne olleet myöskään mukana sisällönanalyysissa.

Tärkeä eettinen periaate on, että tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu ja siksi nauhoitetut haastattelut hävitettiin 30.7. 2021 sovitusti poispyyhkimällä ne

tabletin muistista, lisäksi tutkittavien tiedot ovat minulla tallessa siten, että kukaan ei pääse niihin käsiksi.

Tämä positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajien arvioimana pro gradu -tutkielma pyrki lisäämään positiivisen kasvatuksen tietämystä ja vähintäänkin tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat sitä mieltä, että tutkimukseen osallistuminen oli mielenkiintoinen ja opettavainen kokemus ja he saivat tuntumaa siitä, että positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen on mielekästä. Muutama totesikin, tähän on jo positiivista pedagogiikkaa. Olen noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä ja hyviä opiskelukäytäntöjä sekä noudattanut tutkimuseettisen neuvottelukunnan ja yliopiston opiskelun ja tutkimuksen etiikkaa sekä tutkimuksen vastuullisuutta koskevia ohjeita. Kuten kaikki Jyväskylän yliopistossa valmistuvat opinnäytetyöt, on tämäkin tutkimus tarkastettu käyttäen yliopiston valitsemaa sähköistä plagiointitunnistusjärjestelmää. (Jyväskylän Yliopiston Tutkintosääntö, 2019). Haasteita tuli matkaan vielä tietoteknisistä syistä, joko verkon epävarmuuteen tai omaan tietokoneeni järjestelmään liittyen, mutta onneksi kuitenkin nekin ongelmat saatiin ratkaistua ja toisaalta voin nähdä etuna sen, että minulle ehti tulla kolme eri ohjaajaa tämän prosessin aikana.

Jatkotutkimus aiheena kiinnostavaa olisi kokeilla positiivisen pedagogiikan interventiotutkimusta, jossa kokeiltaisiin taidekasvatuksen ja läsnäolotaitojen harjaannuttamista esiopetuksessa tai perusopetuksessa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien esittämä ajatus selkeämmän ohjeistuksen lapsen vahvuuksien tunnistamiseen ja niiden kirjaamiseen pedagogisiin dokumentteihin, olisi myös mielenkiintoinen aihe tutkimukselle. Positiivinen pedagogiikka – hyvinvointia lisäävänä on kaikkien yhteistä kukoistusta lisäävää ja se antaa avaimia myös niihin tilanteisiin, jotka kysyvät meiltä kärsivällisyyttä ja optimismia. Jokainen meistä omaa vahvuuksia ja sisäisen puheen ollessa myönteistä on meillä mahdollisuus saavuttaa tavoitteitamme. Kuitenkin kaikista tärkeintä on kokea rakastetuksi tulemista ja Aristoteleen sanoin: *”Kukaanhan ei haluaisi elää ilman ystäviä, vaikka hänellä olisi kaikki muu hyvää.”* (Nikomakhoksen etiikka, 8, 1. luku: 1155a, 5).

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Gummerus Kirjapaino. Jyväskylä.
Sivut 65 – 66, 79, 81 – 82, 247.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2022. Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käskirja. BEEhappy Publishing Oy.
- Clough, P., Garner, P., Pardeck, J.T., & Yuen, F.K.O. (toim.) 2005. Handbook of emotional & behavioural difficulties. London. Sage. Sivut 12 – 13, 15, 41.
- Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 2004. Handbook of Self-Determination Research. The University of Rochester Press. USA. Sivut 6, 27.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Gummerus. Jyväskylä. Sivut 156–157.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki. Sivut 14–15, 47, 58–60, 71–73, 135, 144, 184, 187.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toim.) *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus. (Sivut 224-242)
- Kniivilä, S., Lindblom- Ylänne, S. ja Mäntynen, A. 2007. Tiede ja teksti. WSOY Oppimateriaalit. Helsinki. Sivut 71.
- Lahtinen, A. ja Rantanen, J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. PS- kustannus. Jyväskylä. Sivut 14, 24 – 25, 34 – 41, 53 – 54, 139, 150.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa, PERMA- teorian luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Lapin Yliopisto. Rovaniemi. Sivut 23 – 29, 32 – 36, 72, 76, 77, 120, 157, 216 – 218.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. PS- kustannus. Jyväskylä. Sivut 11, 32 – 33, 72 – 73, 192 – 194, 201, 204, 206, 211.
- Leskisenoja, E., ja Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. PS- kustannus. Jyväskylä. Sivut 9, 17, 27 – 30, 44 -45, 238 – 239.

- Peterson, C., & Seligman, M.,E., P. 2004. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. American Psychological Association. Oxford University Press. New York. Sivut 9, 13, 28 – 31, 626 – 632.
- Pihlaja, P., ja Viitala, R., 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P., ja Viitala, R., (toim.)Varhaiserityiskasvatus. PS- kustannus. Jyväskylä. Sivut 21, 24, 28, 60, 135.
- Puolimatka, Tapio. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Suunta- kirjat. Helsinki. Sivut 321- 324.
- Pojjula, S. 2018. Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito. Kirjapaja. Helsinki. 30 – 32, 121 – 124.
- Pennanen, L. 2014. Stressinhallinta Jon Kabat – Zinnin MBSR- menetelmässä. teoksessa Mindfulness ja tieteet. Tampere University Press. Tampere. Sivut 96 - 97.
- Seligman, M.,E.,P. 2003. Autehentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. Nicholas Brealey Publishing. Great Britain. London. Sivut 6 – 9, 11, 14, 17, 24, 43, 261.
- Seligman, M.,E.,P. 2011. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being. Free Press. New York. Sivut 9 – 13, 16 – 17, 20, 26 – 29, 238.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Tammi. Helsinki. Sivut 26, 88 – 89, 104 – 107, 112.
- Avola, P. (2017). Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa: Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet. Tampereen yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201708292347>
- Heiskanen, N., (2019). Children’s Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care. Sivut 5, 15, 18, 20, 22, 69. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7868-6>

- Honkasilta, Juho. (2016). Mikä on ADHD? Diagnosoitujen lasten ja heidän äitiensä diagnoosille antamat merkitykset. Saatavilla osoitteessa: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/05/honkasilta.pdf>
- Kainulainen, Erika. (2020). Vahvuuksista voimaa esiopetuksessa: Huomaa hyvä! luonteenvahvuusopetus- interventio. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202003241608>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social*. Saatavilla osoitteessa: <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. (2014). Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211–229. Saatavilla osoitteessa: <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.778253>
- Leskisenoja, E., (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa, PERMA- teorian luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Lapin Yliopisto. Rovaniemi. Saatavilla osoitteessa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>
- Ranta, S. 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lapin yliopisto. Rovaniemi. Saatavilla osoitteessa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Seligman, M.,E.,P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive Psychology – An Introduction. *American Psychologist*, 56(1). Sivut 13, 18 -19, 94. Saatavilla osoitteessa: https://www.researchgate.net/publication/232536135_Positive_psychology_An_introduction_Reply

Jyväskylän Yliopiston tutkintosääntö. 6 § Hyvä tieteellinen käytäntö. Voimassa 1.8.2019 alkaen.

Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa.

Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus ja

Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.

Saatavilla osoitteessa:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf

Opetushallitus. Lainsäädännöllinen perusta. Saatavilla osoitteessa:

<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/lainsaadannollinen-perusta>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014).

Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Perusopetuslaki (1989). Saatavilla

osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lasten%20oikeudet>

Tietosuojaohjeet opiskelijoille

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja paikalliset

varhaiskasvatussuunnitelmat. (2022). Opetushallitus. Saatavilla

osoitteessa:

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/varhaiskasvatus/8265240/tekstikappale/8265261>

Aristoteles, Nikomakhoksen etiikka, 8, 1. luku: 1155a, 5. <http://www.linke-buecher.de/texte/romane-etc/Aristoteles--Nikomachische%20Ethik.pdf>

Räsänen, Juhani. (2017). Positiivinen pedagogiikka ilman valinnan

pedagogiikkaa on nollasummapeliä – poistaa pahoinvointia lisäämättä

hyvinvointia? Uusi Suomi – puheenvuorot. Luettu 2.8.2023. Saatavilla

osoitteesta: <https://puheenvuoro.uusisuomi.fi/juhanirsnen/positiivinen-pedagogiikka-ilman-valinnan-pedagogiikkaa-on-nollasummapelia-poistaa-pahoinvointia-lisaamatta-hyvinvointia/>

<https://kaisavuorinen.com/wp-content/uploads/2016/07/educa2016UusitaloMalmivaaraVuorinen.pdf>

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. Luentodiat 29.1.2016, EDUCA.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimukseen suostumus

Liite 1. Tutkimukseen suostumus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

**SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN
TUTKIMUKSEEN**

Positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajien arvi- oimana

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

Ymmärrän, että minuun voidaan olla yhteydessä jatkotutkimusten osalta.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä siinä. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen **ILMOITTAMALLA TUTKIMUKSEN TEKIJÄLLE SUOSTUMUKSESTA SÄHKÖPOSTILLA OSOITTEESEEN: akkeckmw@student.jyu.fi**

Yhteystiedot:

Anne-Marie Keckman, [REDACTED]

Kun suostumus on ilmoitettu sähköpostilla, jää ilmoitus tekijän arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin tutkimus on tunnisteellisessa muodossa. Jos tutkimus anonymisoidaan tai hävitetään, suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Y-tunnus: Puhelin: Jyväskylän yliopisto 02458947(014)2601211PL35

Sähköposti: Faksi: 40014Jyväskyläyliopistoetunimi.sukunimi@jyu.fi

Liite 2. Tietosuojailmoitus

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

17.2.2021

Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen esiopettajien arvioimana-Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: äänitallenne

Tämä tietosuojailmoitus jaetaan haastatteluun osallistuville sähköpostitse.

Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa Tutkittavan suostumus (EU 679/2016 6.1 a)

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojalaki 4.1 § 3-kohta)

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain tieteellistä tutkimusta varten sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

Tunnistettavuuden poistaminen

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa ja kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnistetietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja. Aineiston keräämisvaiheessa Teemahaastattelut tehdään erillisellä äänitallenne laitteella, joka ei ole yhteydessä verkkoon.

Tutkijat ovat suorittaneet tietosuojaja ja tietoturvakoulutukset

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri hävitetään (30.7.2021)

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on: Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Vaihe (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894-7. **Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava:** [tietosuoja\(at\)jyu.fi](mailto:tietosuoja(at)jyu.fi), puh. **040 805 3297**.

Pro gradu - tutkielman tekijä: Anne-Marie Keckman, Lohjantie 4 A1, 00550 Helsinki. Pro gradu - tutkielman ohjaaja: Markku Leskinen, markku.leskinen@jyu.fi

Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuojaja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuojaja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuojaja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuojaja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuojaja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuojaja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140. Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimisto

Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki, PL 800, 00521 Helsinki

Puhelinvaihe: 029 566 6700

Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja@om.fi

Liite 3 Saatekirje

27.3.2021. Helsinki
Saatekirje

*Arvoisa varhaiskasvatuksen opettaja/ varhaiskasvatuksen erityisopettaja!
Tervetuloa osallistumaan tutkimukseeni: Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen opettajien arvioimana*

Pro gradu – tutkielma kuuluu erityispedagogiikan opintoihini Jyväskylän yliopistossa 2021. Tutkielman aineiston kerääminen tapahtuu teemahaastattelulla huhti- toukokuun aikana etäyhteyksin yhteisesti sovitulla ajalla zoom/ tai teams – ohjelman avulla. Haastatteluun ei tarvitse etukäteen valmistautua, ja se kestää 30 – 40 minuuttia.

Tutkielmaan toivoisin saavani 5- 8 (7) varhaiskasvatuksen esiopetuksessa toimivaa henkilöä, valmistumis- tai koulutustausta – asteella ei ole tässä kohtaa merkitystä, vaan oleellista on, että toimit esiopetuksessa / tai olet toiminut esiopettajana työssäsä viimeisen vuoden aikana. Ilmoittautuneille lähetän tutkimusta koskevat viralliset liitteet sekä muutaman kysymyksen positiiviseen pedagogiikkaan liittyen aiheen avaamiseksi. Jokainen tutkimukseen osallistuva anonymisoidaan (henkilötietoja ei kerätä) ja tutkimuksesta voi kieltäytyä missä tahansa sen vaiheessa.

Linkki valmiiseen tutkimukseen lähetetään sen valmistuttua kaikille osallistujille.

Kiitos jo etukäteen kun annat panoksesi tärkeään asiaan!

Ilmoittaudu minulle sähköpostitse: (sähköpostiosoite)

Vastaa kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin myös puhelimitse, jos tarpeen: (puhelinnumero)

Ystävällisesti yhteistyöterveisin; Anne-Marie Keckman (yhteystiedot)

Liite 4 Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Anne-Marie Keckmanin varhaiserityispedagogiikan pro gradu – tutkielma.

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto.

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tarkastellaan, millaisia positiivisen pedagogiikan käytänteitä on heillä ollut lasten vahvuuksien tukemisessa esiopetuksessa. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet X kaupungin esiopetuksessa toimiva varhaiskasvatuksen opettaja. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

Mukaan pyydetään yhteensä 5-7 tutkittavaa.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

Tutkimuksen kulku

Positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajien arvioimana – tutkimuksessa tutkitaan teemahaastattelun keinoin avoimilla kysymyksillä sitä, millaisia käytänteitä on heillä ollut esiopetuksen tukena, kun on autettu lapsia tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Haastattelut suoritetaan etäyhteyksin suojatusti, joka kestää arviolta n. 30 minuuttia. Kaikki aineisto taltioidaan, mutta aineistosta karsitaan litterointi vaiheessa kaikki tunnistettavat ilmaisut pois eikä siinä ole havaittavissa senkaltaista tietoa, joka voidaan personoidusti yhdistää keneenkään haastateltavaan (anonymiteetin turvan periaate). Aineisto on tarkoitus kerätä maaliskuun 2021 aikana, jonka käsittelyn jälkeen se tuhoetaan viimeistään lokakuussa.2021. Valmis tutkimus toimitetaan tutkimukseen osallistuville heti sen valmistuttua.

Tutkimuksen kustannukset

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimus julkaistaan Jyväskylän yliopistossa julkaisuarkistossa <<https://jyx.jyu.fi/>> ja haastateltaville toimitetaan sähköpostitse versio valmiista tutkimuksesta.

Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamma, johon on annettu lääkärinhoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisesta. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Anne-Marie Keckman, [REDACTED]

Liite 5 Haastattelurunko

Positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajien arvoimana pro gradu– tutkielman tutkimuskysymykset ja alustavat haastattelukysymykset.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimusongelma/ asetelma ja lähestymistapa:

Tutkimusongelmani liittyy varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksiin siitä, millaisia positiivisen pedagogiikan toimintatapoja/ menetelmiä he ovat työssään käyttäneet esikouluryhmissään. Samalla tutkimusongelma sivuaa myös toimintakulttuuria varhaiskasvatuksen esiopetuksen ryhmässä, jossa varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu.

Tutkimukseeni haastateltavaksi etsin X alueen esiopetustehtävissä toimivia opettajia (min. 5 kpl), joilla voi olla erilainen koulutustausta ja tämä voi tuoda tutkimukseen myös erilaisia näkökulmia.

Teemahaastattelut tehdään tutkittavalle parhaiten sopivana aikana ja haastatteluun ei tarvitse valmistautua mitenkään, haastatteluun varataan aikaa n. 30 – 45 minuuttia. Tutkimukseen osallistuville lähetetään henkilökohtaisesti kaikki tutkimukseen liittyvät liitteet (tietosuojailmoitus, tutkimuksen suostumuskäytös jne.) sähköpostitse. Alla olen listannut muutamia positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä kysymys- ehdotuksia ja teemahaastattelun luonteen mukaisesti kysymykset ovat avoimia, jolloin haastattelun ilmapiiri ja luonne on vapaa sekä epämuodollinen.

Taustakysymykset

1. Onko **positiivinen pedagogiikka** sinulle **käsitteenä** tuttu?
2. Miten näet **hyveet** – kuuluko ne esiopetukseen?
3. Miksi positiivinen pedagogiikka on **tärkeää**?

Haastatteluun kysymysideoita teemoittain

A. Vahvuudet:

1. Onko ryhmässäsi korostettu lapsen vahvuuksia? Miten?
2. Tiedätkö jotain mittaria/ kriteeriä **vahvuuksien tunnistamiseen**? Mitä?
3. Miksi **vahvuuksien tunnistaminen** on mielestäsi tärkeää?
4. Voiko **vahvuuksia harjaannuttaa**? Miten?

B. Myönteinen palaute:

5. Onko sinulla käytössä esikoululaisten kanssa **arviointimenetelmää**? Millainen, millaisia?
6. Miten annat lapselle **palautetta** a) onnistumisesta b) ei toivotusta käyttäytymisestä c) joku muu asia– mikä?
7. Tarvitseeko **palautteen olla suullista**? Mitä **muita tapoja** olet käyttänyt – vai oletko?
8. Mitä mieltä olet **palkitsemisesta**? Hyödyt? Haitat? Milloin palkitseminen on perusteltua?

C. Tunnetaidot:

9. Oletko opastanut esikoululaisia **tunteiden tunnistamisessa**? Miten?
10. Millaisia haasteita olet kohdannut **tunnetaitojen harjoittelussa**?
11. Millainen on ryhmäsi **tunneilmapiiri**? Entä aikuisten malli?

D. Vuorovaikuttiset toimintatavat:

12. Oletko käyttänyt esikoululaisten kanssa nk. **demokraattisia toimintatapoja**?
13. Mihin asioihin lapset voivat **vaikuttaa** esikoulussa? Mihin ei?
14. Miten **dialogisuutta** ja toisten **huomioimista on harjoiteltu**?

15. Luuletko, että jokainen **lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi**? Miten voit varmistaa, että **osallisuuden** vaatimus toteutuu?
16. Oletko käyttänyt jotain **materiaalia yhteistoiminnallisuuden** lisäämiseksi esikoulu-laisten välillä?
17. Onko lapsilla mahdollisuuksia saada **monipuolisia kokemuksia erilaisista ryhmistä**?
- E. Lapsikeskeisyys:**
18. Miten **osallisuus** toteutuu esikouluryhmässänne?
19. Saavatko ne lapset, joilla on haasteita eri alueilla **liittyä toimintaan omien vahvuuksien kautta**?
20. Miten **esteettömyyden vaade toteutuu** niillä lapsilla, joilla on vaikeuksia liittyä ryhmään mahdollisten tuen tarpeiden vuoksi- pystyvätkö he **ilmaisemaan kyllin toiveitaan**?
21. Kaipaisitko **lisätukea** siihen, miten voisit auttaa **yhteisöllisyyden tunnetta ryhmässänne**?
22. Onko kiusaamisesta ja ”erilaisuudesta” puhuttu? Kuuluko **kiusaamisen ehkäiseminen positiiviseen pedagogiikkaan** – jos, niin miksi ja miten?
23. Miten olet **motivoinut** lasta? Miten **motivaatio** näkyy?