

Sinnikkyyttä etsimässä
-Varhaiskasvatuksen eväät elinikäisen oppimisen taidolle
Niina Salonsaari

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2024
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salonsaari, Niina. 2024. Sinnikkyyttä etsimässä – Varhaiskasvatuksen eväät elinikäisen oppimisen taidolle. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto. 47 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli ottaa selvää, kuinka paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan sinnikkyuden vahvistamisen keinoja sekä elinikäistä oppimista. Lisäksi tarkasteltiin sinnikkyuden merkitystä elinikäisen oppimisen taidoille näiden kuvausten valossa.

Tutkimuksen lähestymistapana oli laadullinen tutkimus ja analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimuksen aineisto kerättiin harkinnanvaraisella otannalla valituista 18 paikallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta. Suunnitelmien valintaan vaikutti paikkakunnan asukasluku sekä sijainti. Aineisto koostui suunnitelmien sinnikkyuden vahvistamista sekä elinikäistä oppimista kuvaavista lauseista. Tuloksia tulkittiin teoriaan sekä aikaisempaan tutkimustietoon peilaten.

Sinnikkyuden vahvistamisen keinoja kuvattiin paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa monipuolisesti kolmesta eri näkökulmasta, motivoinnin, sitoutumisen sekä pystyvyyden kautta. Elinikäisen oppimisen taidot jakautuivat suunnitelmissa ajattelutaitojen, oppimistaitojen sekä hyvinvoinnin kuvauksiin. Tutkimuksen tuloksista voitiin myös päätellä, että sinnikkyuden vahvistamisen keinojen kuvausten voidaan tulkita vahvistavan myös elinikäisen oppimisen taitoja. Sinnikkyys kasvaa, kun lapsi on sitoutunut, motivoitunut sekä kokee pystyvyyden tunnetta. Tämä tukee myös lapsen oppimis- ja ajattelutaitoja sekä hyvinvointia, jotka ovat elinikäisen oppimisen perusta.

Asiasanat: elinikäinen oppiminen, sinnikkyys, avaintaidot, varhaiskasvatussuunnitelma

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 ELINIKÄISEN OPPIMISEN JUURELLA.....	7
2.1 Elinikäisen oppimisen avaintaidot.....	7
2.2 Elinikäisen oppimisen pohja luodaan varhaisvuosina.....	8
2.3 Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma.....	10
3 SINNIKKYYS LUONTEENVAHVUUTENA.....	12
3.1 Sinnikkyys sitoutumisen näkökulmasta.....	12
3.2 Oppimisen ilo motivoi ja ruokkii sinnikkyyttä.....	13
3.3 Sinnikkyys varhaiskasvatuksessa.....	15
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	17
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	17
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	17
4.3 Tutkimusaineisto.....	18
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	19
4.5 Aineiston analyysi.....	20
4.6 Eettiset ratkaisut.....	25
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	27
5.1 Sinnikkyyttä vahvistavien keinojen kuvaukset.....	27
5.1.1 Motivointi.....	27
5.1.2 Sitoutuminen.....	29
5.1.3 Pystyvyys.....	30
5.2 Ajattelun ja oppimisen taitojen kuvaukset.....	32
5.2.1 Ajattelutaidot.....	32

5.2.2	Oppimistaidot	33
5.2.3	Hyvinvointi	34
5.3	Tulokset tiivistetysti.....	35
6	POHDINTA.....	37
6.1	Tutkimuksen tulosten arviointi	37
6.2	Tutkimuksen luotettavuudesta sekä jatkotutkimusehdotukset.....	40
	LÄHTEET	43

1 JOHDANTO

Koulutukseen sekä varhaiskasvatukseen kohdistuvat säästöpainet herättävät huolta ja laajaa keskustelua. Saarinen (2020) väläyttää opetuskäytäntöjen merkitystä tutkivassa väitöskirjassaan koulutuksen lisääntyvän digitalisoitumisen sekä itseohjautuvien menetelmien käyttämisen vaikuttavan negatiivisesti ja heikentävän oppimista. Myös tuore PISA 2022-tutkimus (Hiltunen ym. 2023) antaa viitteitä siihen, että oppimisen perustaitojen romahtaminen on jo näkyvässä, sillä suomalaisnuorten osaaminen jatkaa heikentymistään. Julkisuudessa tämä on nostanut runsasta, välillä hyvinkin polarisoitunutta keskustelua, mutta selkeitä ja yksiselitteisiä syitä ei ole helppoa löytää. Oppimiseen liittyvät asenteet ja motivaation puute on yksi näkökulma, joka nousee opettajien arkikokemuksista esiin. Tätä opettajien huolta tukee Lakan (2024) uunituore väitöskirja takarivin oppilaista, heikentynyt oppimismotivaatio ja negatiiviset asenteet ovat kasvava ongelma. Myös lasten ja nuorten hyvinvointi on ollut tapetilla ja esimerkiksi Kantomaan (2020) raportissa nostetaan esille koronapandemian vaikutus tähän.

Keltikangas-Järvinen (Yle Aamu-tv, 7.12.2018) on jo pitkään kritisoinut voimakkaasti perusopetusta, joka hänen näkemyksensä mukaan ohjaa lapsia liikaa itseohjautuvuuteen ja perustuu oletukseen, että lapsilla on sisäsyntyinen motivaatio oppimiseen. Oppimismotivaatio ei kuitenkaan aina synny itsestään, vaan se nousee myös oppimisen ilosta, jota ponnistelu jonkin tavoitteen eteen tuottaa. Hektinen nykyarki haastaa nuoria keskittymään ja tekemään pitkäjänteistä sekä sinnikästä työtä oppimisen eteen, kun tarjolla on helppoa ja hetkellistä dopamiinia esimerkiksi digitaalisten laitteiden myötä (Sainio ym., 2020, s. 179–189). Nopeatempoisen ja välitön mielihyvä jarruttaa itsesäätelykyvyn sekä sinnikyyden kehittymistä.

Varhaislapsuus on oppimisen kannalta merkittävää aikaa (Karila 2016, s. 11) sillä elinikäinen oppiminen ja oppimaan oppimisen taidot lähtevät kehittymään jo silloin. Pieni lapsi on luontaisesti innokas tutkija ja oppimisen jano on suuri (Vartiainen, 2020, s. 109–128), joten innostava ja lasta motivoiva toiminta

herättää oppimisen iloa. Oppimisen ilo puolestaan kannustaa lasta sinnikkääseen työskentelyyn. Näin ollen oppiminen pohjautuu myös lasten luonteenvahvuuksiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 35–39), joiden kasvattajana varhaiskasvatuskin tahollaan toimii.

Varhaiskasvatuksen rooli oppimisen taitojen perusteiden luomiselle on merkittävä (OPH 2022, s. 21). Myös Karila (2016, s. 9) ja Ranta (2020, s. 6) nostavat varhaiskasvatuksen elinikäisen oppimisen ensimmäiseksi portaaksi. Mitä keinoja varhaiskasvatuksella on tarjota elinikäisen oppimisen polulla sinnikkyuden näkökulmasta ja miksi niitä on tärkeää harjoitella? Keskeneräisyyden sietäminen, yrittäminen ja epäonnistumisen pelon ylittäminen ovat taitoja, joihin lapsia tulisi rohkaista tukemalla prosessia. Tunteita, joita epäonnistuminen lapsessa herättää, ei tulisi aikuisen säikähtää niin, että tehdään karhunpalveluksia liialla puolesta tekemällä (Trogen, 2020, s. 177). Kiire sekä hektisyys näkyy kuitenkin myös lapsiperheiden sekä varhaiskasvatuksen arjessa ja myös aikuisilta vaaditaan sinnikkyyttä sekä kärsivällisyyttä, kun lapsia luotsataan opinpolulla eteenpäin.

Yleisessä keskustelussa pohditaan paljon sitä, kuinka nuorten motivaatiota sekä sinnikkyyttä opiskelussa voitaisiin parantaa. Heikentyneiden matemaattisten taitojen sekä lukutaidon parantamiseksi onkin esimerkiksi poliittisella tasolla suunniteltu äidinkielen ja matematiikan opetuksen lisäämistä alkuopetukseen (Valtioneuvosto, 2023). Tässä tutkimuksessa suuntaan kuitenkin katsetta oppimisen alkulähteille, varhaisvuosiin ja varhaiskasvatukseen, sillä oppiminen ottaa silloin merkittäviä harppauksia ja voimme vaikuttaa lapsen oppimisen taitoihin, kuten sinnikkyyteen, vahvimmin. Varhaiskasvatus on osa lapsen opinpolkua ja ensimmäinen porras elinikäisen oppimisen perustan luomisessa. Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella, kuinka kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan sinnikkyuden vahvistamisen keinoja sekä elinikäistä oppimista. Pohdin myös näiden kuvausten pohjalta, mikä merkitys sinnikkyydellä on elinikäisen oppimisen taidoille. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu 18 kunnan varhaiskasvatussuunnitelmasta. Varhaiskasvatuksen haasteet, esimerkiksi resurssipula ja ryhmäkoot, puhuttavat, joten peilaan näitä sinnikkyuden tukemisen keinoja tämän keskustelun sekä tutkimusten valossa.

2 ELINIKÄISEN OPPIMISEN JUURELLA

Varhaiskasvatus on noussut osaksi lapsen opinpolkua ja varhaiskasvatustilain (Varhaiskasvatustilain 540/2018) määrittelee sen yhtenä tavoitteena olevan elinikäisen oppimisen edistäminen. Tarkastelen tässä luvussa, miten elinikäinen oppiminen tänä päivänä koulutuksen näkökulmasta käsitetään ja mitä se tarkoittaa varhaislapsuudessa sekä varhaiskasvatuksessa. Määrittelyssä kulkee vahvasti mukana myös kognitio- sekä neurotieteellinen näkemys.

2.1 Elinikäisen oppimisen avaintaidot

Elinikäinen oppiminen on Kinnarin (2020, s. 112) mukaan laaja käsite, yleisellä tasolla sitä kutsutaan koko elämän ajan kestäväksi oppimisen poluksi. Myös neurotieteen sekä aivotutkimuksen saralta on tutkimustietoa siitä, että oppiminen on elinikäinen prosessi (OECD, 2013). Oppimisen taidot omaksutaan opinpolulta ja niitä taitoja sovelletaan käytännössä työelämään siirryttäessä. Heikot oppimisen perustaidot heijastuvat myös aikuisuuteen. Esimerkiksi Sandberg (2023, s. 279–280) huomauttaa matemaattisten perustaitojen kivijalan muodostuvan varhaisvuosina ja mikäli näihin puutteisiin kiinnitetään huomiota vasta koulussa, voi se tutkijoiden mukaan olla jo myöhäistä. Huutilainen (2019, s. 15–17) muistuttaa kuitenkin aivojen muovautuvuudesta, taidot kehittyvät tekemällä, joten kenenkään tulevaisuutta ei kuitenkaan voi määritellä pelkästään koulumenestyksen perusteella. Uusien asioiden oppiminen ei pääty kouluun, vaan oppimisprosessit jatkuvat läpi elämän, sillä elinikäinen oppiminen lisää yksilön hyvinvointia (Sitra, 2019, s. 7–9).

Elinikäisen oppimisen käsitettä ei voi ohittaa ilman vahvaa koulutus- sekä talouspoliittista otetta (Saari, 2016). Myös Kinnarin (2020, s. 114–115) näkökulmasta elinikäisen oppimisen tarkempi määrittely muokkautuu yhteiskunnan muutosten mukaan. Tänä päivänä jatkuva oppiminen nähdäänkin keinona, jolla vastataan työelämän muuttuviin tarpeisiin, kuten osaajapulaan (OKM, 2019). Olennaista siis onkin, mikä taho on määrittelyn takana, sillä jokaisella taholla on

omat tarkoitusperänsä ja elinikäinen oppiminen tarkoittaa heille eri asioita (Kinari, 2020, s. 112–113).

Jokaisella on oikeus saada koulutusta, joka tukee elinikäisen oppimisen polkua ja mahdollistaa siirtymisen työelämään sekä osallistumisen yhteiskunnan toimintaan, kuten YK:n kestävän kehityksen Agenda 2030 (UN, 2015) julistaa. Tähän nojaten Euroopan unionin neuvosto (EU, 2018) on määritellyt elinikäisen oppimisen avaintaidot, joissa yhdistyvät tiedot, taidot sekä asenteet, joita oppimisessa tarvitaan aina varhaislapsuudesta lähtien. Kronqvist (2017, s. 10–28) nostaa erilaisten taitojen oppimisen rinnalle myös sinnikkyuden, motivaation sekä ajattelemisen merkittävyyden kehityksen kannalta. Näiden taitojen perusteet lähtevät kehittymään jo varhaisesta lapsuudesta.

2.2 Elinikäisen oppimisen pohja luodaan varhaisvuosina

Varhaisvuodet ovat lapsen oppimisen kannalta merkittävää aikaa, sillä silloin luodaan perusta elinikäisen oppimisen taidoille (Leskisenoja, 2019, s. 31). Esimerkiksi tiedon hankintaan sekä arviointiin tarvittavien taitojen kehittymisen perusta luodaan lapsen ollessa 3–8-vuotias (Vartiainen, 2020, s. 109–128). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 21–22) kuvataan varhaiskasvatuksen olevan tärkeässä osassa elinikäisen oppimisen edellytysten luojana. Varhaiskasvatuksen merkitystä varhaisvuosien oppimisessa perustellaan muun muassa tasa-arvon näkökulmasta (Leskisenoja, 2019, s. 31). Tällöin sen tehtävänä on tasoittaa lasten sosioekonomisten taustojen eroja, joiden on huomattu olevan yksi selkeä tekijä akateemisessa menestymisessä (Claro ym., 2016).

Varhaiskasvatus on tullut osaksi lapsen opinpolkua ja tämän polun perustana ovat avaintaidot (EU, 2018), jotka varhaiskasvatuksessa kytkeytyvät laaja-alaiseen oppimiseen sekä oppimisen eri osa-alueisiin (OPH, 2022) (Kuvio 1). Esimerkiksi Ahonen (2017, s. 44) korostaa laaja-alaisen osaamisen tärkeyttä elinikäisen oppimisen tukemisessa, sillä monipuolisuuden hyödyntämien toiminnassa motivoi lasta oppimaan.

Kuvio 1

Oppimisen kytkökset toisiinsa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) sekä EU:n neuvoston (2018) avaintaitojen pohjalta



Avaintaidoista (EU, 2018) *Henkilökohtaiset, sosiaaliset ja oppimistaidot* kuvaavat ajattelutaitojen, oppimistaitojen sekä hyvinvoinnin merkitystä ja siellä sinnikäs opiskelu nousee yhdeksi elinikäisen oppimisen edellytykseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nämä taidot puolestaan nostetaan esiin *ajattelun ja oppimisen* (OPH, 2022, s. 26) taidoissa, jossa niitä kuvataan muun osaamisen kehittymisen sekä elinikäisen oppimisen perustaksi. Varhaiskasvatuksessa ajattelutaitojen nähdäänkin perustuvan omaan ajatteluun, jossa luovuus ja kriittisyys korostuvat. Lapsen oppiminen puolestaan tapahtuu lähtökohtaisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa, yksilöllisyys huomioiden. Hyvinvoinnin näkökulmasta aktiivinen lähestymistapa oppimiseen kannustaa lapsia liikkumiseen ja luo näin vahvaa pohjaa psyykkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille. Ja esimerkiksi Jylängin (2023) väitöskirjassa todetaankin fyysisen aktiivisuuden edistävän lasten oppimisen tukemista. Liikkumisen merkitys hyvinvoinnille ja oppimiselle tiedostetaan, joten pienten lasten liikkumistottumuksia on tutkittu Suomessa esimerkiksi Piilo-tutkimuksen avulla (Mehtälä ym., 2024).

Jokaisella lapsella on oikeus saada samanlaiset lähtökohdat elinikäisen oppimisen polulla ja varhaiskasvatuksessa lapselle muodostuu inhimillistä pääomaa, joka auttaa lasta eteenpäin ensin opinpolulla ja myöhemmin aikuisena työelämässä (Karila ym., 2017, s. 11–16). Varhaiskasvatuksen myönteisten vaikutus-

ten nojalla tavoitteena onkin nostaa varhaiskasvatuksen käyttöastetta. Tätä tuetaan usealla paikkakunnalla esimerkiksi alentamalla varhaiskasvatusmaksuja tai kokeilemalla maksutonta varhaiskasvatusta. Eriävääkin tutkimustietoa on kuitenkin esitetty, sillä Saarisen (2020) kohua herättänyt väitöskirja nosti esille, ettei varhaiskasvatukseen osallistumisella olisi yhteyttä myöhempisiin oppimistuloksiin tai tasa-arvoa lisäävää vaikutusta erilaisista taustoista tulevien oppijoiden välillä. Myös Karila (2016, luku 3) toteaa, että varhaiskasvatuksen vaikutukset ovat myönteisiä vain sillä edellytyksellä, että se on laadukasta. Laadukkuuteen tähdätään esimerkiksi pedagogisella suunnitelmallisuudella, jonka perustyökäkaluna Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma (OPH, 2022) toimii, sekä riittävällä ja ammattitaitoisella henkilöstöllä (OKM, 2021, s. 72–73). Jälkimmäinen kohosi Rannan (2020, luku 8) tutkimuksessa haasteeksi, sillä resurssipulan lisäksi kentällä on myös kouluttamatonta sekä täydennyskoulutusta tarvitsevaa henkilöstöä.

2.3 Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma

Suunnitelmallisella varhaiskasvatuksella on Suomessa vielä varsin lyhyt historia. Opetushallitus määräsi varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ensimmäisen kerran vasta vuonna 2016 ja ensimmäiset paikalliset suunnitelmat otettiin käyttöön vuotta myöhemmin (Karila ym., 2017, s.16). Nyt käytössä oleva, vuonna 2022 laadittu valtakunnallinen suunnitelma on kolmas versio.

Varhaiskasvatusta ohjaavana asiakirjana Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset perusteet (OPH, 2022) luo yhtenäiset raamit ja perustukset varhaiskasvatustyölle, mutta varhaiskasvatusta järjestävien tahojen tulee myös määrittellä, miten varhaiskasvatusta paikallisella tasolla toteutetaan (Ahonen, 2017, s. 17). Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkentavat valtakunnallista suunnitelmaa tuoden mukaan esimerkiksi paikallisia erityispiirteitä sekä varhaiskasvatuksen käytännön toteutuksen kuvailuja. Varhaiskasvatusta järjestävän tahon tulee huolehtia siitä, että myös henkilöstön, lasten sekä vanhempien on mahdollista osallistua suunnitelmien laatimiseen sekä kehittämiseen (OPH, 2022. s. 11).

Koska valtakunnallinen suunnitelma (OPH, 2022) on määräys, jonka pohjalta käytännön toteutus laaditaan (Ahonen, 2017, s. 14), on tämän tutkimuksen osalta oleellista perehtyä kuntakohtaisiin suunnitelmiin, joissa paikalliset lisäykset nostavat käytännön tasolla toteutettavia esimerkkejä esille. Ahosen (2017, s. 17–19) mukaan paikalliset suunnitelmat ovat parhaimmillaan persoonallisia ja avaavat varhaiskasvatuksen käytänteet sekä tavoitteet selkeästi kaikille tahoille. Suunnitelmien rikkaus myös tulee näistä eri tahojen näkökulmista, jota tavoittelun aineiston valinnalla.

3 SINNIKKYYS LUONTEENVAHVUUTENA

Tässä luvussa perehdyn kuvaamaan sinnikkyyttä luonteenvahvuutena, määrittelemällä ja avaamalla sen merkitystä elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Sinnikkyys on käsitteenä haasteellinen sen monimerkityksellisyyden myötä (Ruutu, 2022). Sitä tarkastellaan usein tutkimuksissa resilienssin sekä sisukkuuden näkökulmasta (Leskisenoja, 2016, s. 45), mutta sinnikkyyttä voidaan kuvata myös negatiivisena käsitteenä, jääräpäisyyden sekä periksiantamattomuuden kautta (Keltikangas-Järvinen, 2014, s. 50). Tässä tutkimuksessa sinnikkyuden käsite ymmärretään kuitenkin myönteisenä ominaisuutena ja tarkastelen sitä motivaation sekä itsesäätelyn näkökulmasta, sillä sinnikkyys vaatii sitoutumista, johon itsesäätelykyky vahvasti vaikuttaa. Perustelun tueksi tarkastelen tutkimuksia, joissa sinnikkyuden merkitys on nostettu esiin.

3.1 Sinnikkyys sitoutumisen näkökulmasta

Yhteiskunnan muuttuessa muuttuvat myös kasvatuksen tavoitteet (Trogen, 2020, s. 13). Positiivinen pedagogiikka, vahvuusperustainen kasvatusta ja vahvuuksien hyödyntäminen on noussut vahvasti esiin suomalaisessa kasvatuksesta ja opetuskulttuurissa. Tämän myötä lasten ja nuorten vahvuuksiin oppimisen yhteydessä on kiinnitetty yhä enemmän huomiota, kuten Ruudunkin (2022) tutkimuksessa käy ilmi. Luonteenvahvuuksien sekä koulumenestyksen yhteyttä tutkimuksessaan tarkastelevat Wagner ja Ruch (2015) huomasivat vahvuuksien helpottavan saavutuksiin liittyvää käyttäytymistä, mikä voi johtaa parempaan menestykseen koulussa. Keltikangas-Järvinen (2014, s. 10) nostaa puolestaan esille tutkimustuloksen, joka osoittaa temperamentin sekä persoonallisuuden vaikuttavan oppilaan koulumenestykseen Suomessa muita maita enemmän. Tässä tutkimuksessa sinnikkyuden yhteys koulumenestykseen oli selkeästi havaittavissa (Keltikangas-Järvinen. 2014, 73–96).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 99) mukaan sinnikkyuden onkin todettu ennustavan koulumenestystä enemmän mitä älykkyyden. Leskisenoja (2019, s. 93) lisää rinnalle sitoutumisen, sillä se lisää sinnikkyyttä ja auttaa saavuttamaan halutun lopputuloksen. Myös von Culin ym. (2014) huomasivat onnellisuuden tavoittelua tutkiessaan sitoutumisen vaikuttavan sinnikkyyteen, sillä se rohkaisi ponnistelemaan. Sitoutumiseen tarvitaan itsesäätelykykyä, joka Aron (2014, s. 12–13) mukaan auttaa suuntaamaan tarkkaavaisuuden käsillä olevaan tehtävään ja keskittymään pitkäjänteiseen työskentelyyn. Sitoutumiseen vaikuttaa usein fyysinen oppimisympäristö, joka on Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 103) mukaan yksi sinnikkyyttä tukeva elementti. White ym. (2017) puolestaan tutkivat miten etäännyttäminen, eli ulkopuolisen näkemyksen ottaminen hyödyttää 4- ja 6- vuotiaiden lasten sinnikkyyttä. Tutkimuksessa huomattiin, että toiseen rooliin siirtyminen edisti toimintaan keskittymistä häiriötekijöistä huolimatta ja sitä kautta paransi lasten sinnikkyyttä. Lapsi ei myöskään miellä leikkiä oppimiseksi (Ahonen, s. 90) joten leikkiä sekä leikillisyyttä tulisi hyödyntää oppimisessa, sillä se on lasta motivoivaa.

3.2 Oppimisen ilo motivoi ja ruokkii sinnikkyyttä

Pienen lapsen oppiminen on luonnostaan sinnikästä, sillä oppiminen on palkitsevaa ja lasta motivoivaa, esimerkiksi uuden taidon muodossa. Huutilainen (2019, s. 135) toteaaakin, että lapsen oppimista ohjaa tarve ja siitä syntyvä ilo motivoi jatkamaan. Kävelyä opetteleva lapsi on valmis tekemään tuhansia toistoja, ennen kuin taito on opittu, alkaen horjuvista ylösnousuista ensimmäisiin hapa-roiviin askeliin. Tavoitteeseen pääseminen sisältääkin usein epäonnistumisia, jotta jotta motivaatio sinnikkääseen toimintaa pysyisi yllä, vaaditaan myös toiveikkuutta siihen, että tavoite saavutetaan epäonnistumisista huolimatta. Tätä toiveikkuutta ylläpidetään kannustamalla ja rohkaisemalla, mutta merkityksellistä on myös, että haaste on lapselle sopiva (Ahonen & Roos, 2021, s. 160–161). Tätä tukee myös kasvun ajattelutapa, jonka Claro ym. (2016) nostavat tutkimuk-

sessaan esiin. Lapsi, jonka sinnikästä yrittämistä tuetaan prosessina, haastaa itseään. Saman tuovat esille Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016), s. 100), jotka korostavat sinnikkyiden kasvavan, kun annetaan kiitosta yrittämisestä ja vahvistetaan prosessin merkitystä. De Meesterin ym. (2022) tutkimuksessa positiivisen palautteen vaikutuksesta nousi lisäksi esille, että prosessikeskeisyys auttoi lasta pitkäjänteisyyteen ja saman tehtävän äärellä pysyttiin pidempään. Toisaalta Allenin ym. (2021) tutkimus sinnikkyiden merkityksestä oppimiselle muistuttaa, että on tärkeää tunnistaa mihin sinnikkyiden tukemisen keinot kohdennetaan. Sinnikkyiden ja oppimisen yhteydestä onkin kansainvälisellä tutkimuskentällä oltu yhä kiinnostuneempia Angela Duckworthin tutkimusten myötä. Duckworth ym. (2007) nostivat tutkimuksessaan esille, että sinnikkyydellä voi olla menestymisen suhteen yhtä suuri merkitys mitä lahjakkuudella, mikäli sitä tuetaan riittävästi.

Lapsi saa oppimisen iloa, kun hänellä on riittävästi aikaa sekä apua harjoitella (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 18) ja tunne siitä, että oppimiselle annetaan aikaa ja tilaa, vahvistaa sinnikkyyttä. Siispä myös aikuisilla tulee olla sinnikkyyttä luoda kiireetön sekä myönteinen oppimisympäristö ja antaa aikaa lapselle, jotta lapsi pystyy keskittymään harjoittelemaansa asiaan. Ruudun (2022) tutkimuksessa alakoulun luokanopettajien sinnikäs positiivinen suhtautuminen opetettavaan asiaan oli keskeinen tekijä asennemuutoksen ja motivaation tiellä. Aikuisen rohkaiseva sekä tukeva asenne kannattelee lapsen yrittämistä, kiireetömyys ja oppimiselle annettu aika poistaa epäonnistumisen pelkoa, jota kiireen tuntu voi pahimmillaan tuottaa. Myös Ward, ym. (2022) nostavat STEM (Suomessa STEAM) -pedagogiikkaa käsittelevässä tutkimuksessaan esiin aikuisen roolin sinnikkyiden tukemisessa. Jotta lapsi kykenee työskentelemään sinnikkäästi jonkin ongelmanratkaisun parissa, tulee myös aikuisen osoittaa sinnikkyyttä tämän työskentelyn tukemisessa.

Oppiminen on Huotilaisen (2019, s. 58) mukaan motivaation ohjaamaa, sillä motivaatio määrittelee sen, miten sinnikkäästi jaksamme töitä tavoittemme eteen tehdä. Motivaatio kumpuaa Huotilaisen mukaan oppimisen kokemuksen

tunteesta. Oppimisen ilo koostuu oppimiseen innostavasta oppimisympäristöstä, yksilöllisesti sopivasta haasteesta sekä yhteisöllisyyden tunteesta. Kiteytettynä voisi siis todeta, että oppimisen ilo luo motivaation, joka johtaa sinnikkyyyteen.

3.3 Sinnikkyys varhaiskasvatuksessa

Toimintaan sitoutunut lapsi on sinnikäs ja Leskisenoja (2019, s. 93) korostaa varhaiskasvattajien mahdollistavan sitoutumisen luomalla tilanteita, jotka herättävät lapsessa kiinnostusta sekä innostusta ja antaa lapselle mahdollisuuden uppoutua tekemiseensä. Varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen (OPH, 2022, s. 24) mukaan oppimisen lähtökohtana ovat lasten kiinnostusten kohteiden sekä leikillisyyden hyödyntäminen oppimisessa. Myös erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen motivoi lasta ja tukee oppimisen halua (OPH, 2022, s. 36).

Toiminnan pedagoginen dokumentointi on keino, jolla lapsista saadaan yksilöllistä tietoa ja lapsi opitaan tuntemaan (Ahonen, 2017, s. 140–143). Lapsen innostuksen kohteet ja vahvuudet kumpuavat toiminnasta ja nämä kirjataan ylös lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, mikä on pedagogisen dokumentoinnin yksi tärkein työkalu. Havainnoimalla lasta, saadaan tietoa taidoista ja sitä kautta pystytään motivoimaan lasta oppimaan esimerkiksi lisäämällä haastetta hänelle sopivalla tavalla. Huomioimalla lapsen vahvuudet, innostuksen kohteet ja taidot tuetaan oppimisen iloa ja motivaatiota, jotka ovat sinnikyyden oppimisen kulmakiviä (Kuvio 2).

Kuvio 2

Sinnikkyiden tukemisen portaat varhaiskasvatuksessa



Ruudun (2022) tutkimuksessa alakouluissa sinnikkyiden tukemisen keinoksi nousikin oppilaan haastaminen. Varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä toimimista (Ahonen & Roos, 2021, s. 160–161). Tällöin lapselle lisätään toimintaan haastetta yksilöllisesti sopivalla tavalla, niin että lapsi pystyy tavoitteen saavuttamaan, mutta joutuu ponnistelemaan ja tekemään töitä sen eteen. Henkilöstön tärkeänä roolina on silloin tukea prosessia kannustaen ja rohkaisten. Tämä edesauttaa sinnikkyiden vahvistamista (Claron ym., 2016), sillä kannustamalla lasta oppimisprosessissa, luodaan lapselle pystyvyyden tunne, mikä on oleellista toiminnan jatkamisen kannalta. Oleellista on kuitenkin muistaa, ettei haaste ole liian suuri, sillä se voi aiheuttaa lapsessa negatiivisia tunteita Rannan (2020, s.23) mukaan, mikä vaikuttaa suoriutumiseen.

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 103) nostavat lisäksi oppimisprosessin tarkastelun sinnikkyiden vahvistamisen keinoksi. Dokumentoinnin avulla lapselle konkretisoituu oma oppiminen ja tuo pystyvyyden tunnetta. Dokumentointi on myös henkilöstölle tärkeä keino seurata lapsen oppimista, jotta toiminnan haastetta osataan lisätä sopivalla tavalla.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessani keskeisiä käsitteitä ovat elinikäinen oppiminen sekä sinnikkyys. Elinikäisen oppimista olen tarkastellut koulutuksen ja siihen liittyvien oppimisen avaintaitojen näkökulmasta. Sinnikkyyteen puolestaan liittyivät vahvasti motivaatio, pystyvyyden tunne sekä toimintaan sitoutuminen. Tutkimukseni lähtökohtana on tulkinta siitä, että sinnikkyys on merkittävä tekijä elinikäiselle oppimiselle ja vahvistamalla sinnikkyyttä voidaan vahvistaa myös elinikäisen oppimisen taitoja. Tässä kappaleessa tuon esille tutkimukseni eri vaiheet tutkimuskysymyksistä päättyen eettisiin ratkaisuihin.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella, kuinka kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan sinnikkyuden vahvistamisen keinoja sekä elinikäistä oppimista. Lisäksi tulosten valossa pohdin, voidaanko näiden kuvausten tulkita vahvistavan elinikäistä oppimista. Varhaiskasvatus on nostettu osaksi opinpolkua, joten sen vaikuttavuutta elinikäisen oppimisen perustan luojana on perusteltua tarkastella. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten sinnikkyuden vahvistamisen keinoja kuvataan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa?
2. Miten elinikäisen oppimisen taitoja kuvataan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Hirsjärvi ym. (2009, 161) kuvaavat laadullisen tutkimuksen lähtökohtana olevan todellisen elämän kuvaus, johon väistämättä vaikuttavat olemassa oleva tieto sekä tutkijan arvot. Laadullisen tutkimuksen pyrkimys on tarkastella jotakin ilmiötä ja pyrkiä ymmärtä-

mään sitä, paljastaen tai löytäen siitä tosiasioita. Tutkimuksessa käytetään harkinnanvaraisella otannalla valittua tekstiaineistoa, mikä kuuluu Eskolan sekä Suorannan (2014, s. 15, 18) mukaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeihin. Hirsjärvi ym. (2009, s. 164) puolestaan toteaa, että laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös tarkoituksenmukaisesti valittu kohdejoukko. Tämän tutkimuksen aineistona ovat eri kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat. Kuntia on Suomessa yhteensä 309 kappaletta, joten ei ole tarkoituksenmukaista valita mukaan kaikkia. Rajaan aineistoa tietyin kriteerein, jota avaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Laadullisen tutkimuksen kenttä on laaja, joten tutkimuksen näkökulma on syytä rajata niin, että tutkimus on myös toteuttamiskelpoinen sekä mielekäs (Jokinen, 2021). Tämän tutkimuksen lähestymistapana on konstruktionistinen näkökulma, joka on Jokisen (2021) mukaan kiinnostunut kulttuurisista merkityksistä ja tuottaa tuloksenaan tutkijan tulkinnan tutkittavasta todellisuudesta.

4.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistona käytettiin paikallisia suomenkielisiä varhaiskasvatussuunnitelmia, joita valittiin tutkimukseen yhteensä 18 kappaletta. Kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat ovat vapaasti saataville kuntien verkkosivuilla, joten niihin ei tarvitse kysyä tutkimuslupaa. Valitsin kunnat tutkimukseen asukasluvun sekä sijainnin mukaan, jotta otanta olisi mahdollisimman kattava ja aineisto rikasta. Valinnassa huomioin myös, että valitun kunnan varhaiskasvatussuunnitelma on päivitetty uusimman valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen jälkeen.

Määrittelin ensin eri luokat asukasluvun mukaisesti, alin luokka käsitti alle 5000 asukkaan kunnat ja ylin yli 100000 asukkaan kunnat. Tähän väliin sijoitin vielä 3 luokkaa, joten kaikkiaan luokkia muodostui 5. Tämän jälkeen arvoitin jokaisesta Manner-Suomen maakunnasta mukaan yhden kunnan, jonka asetin asukasluvun mukaisesti omaan luokkaansa. Jokaiseen luokkaan sijoittui 3–4 eri kuntaa. Valtaosa Suomen kunnista on pieniä, joten kolmeen ensimmäiseen luokkaan

sijoitin 4 kuntaa/luokka ja kahteen suurimman asukasluvun kattavaan luokkaan 3 kuntaa/luokka. Mikäli luokassa oli jo ennalta määritelty määrä kuntia, arvoitin valittavan kunnan uudelleen. Nimesin varhaiskasvatussuunnitelmat numero-koodein, 1–18, joita käytän suunnitelmiin viitatessani.

Hirsjärvi ym. (2009, s. 179) nostavat esiin ajankäytön aineiston koon määrittelijänä, mikä nousi myös tässä tutkimuksessa yhdeksi kriteeriksi. Tutkimuksen tekoon suunniteltu aika määritteli käytettävän aineiston jo olemassa olevaksi, tässä tapauksessa paikallisiksi varhaiskasvatussuunnitelmiksi. Aineiston määrään vaikuttaa myös saturaatio eli aineiston kylläntyminen (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 87–90). Saturaatiopiste voi olla etukäteen haastavaakin määrittellä, joten aineiston määrää on syytä tarkkailla tutkimusta tehdessä (Eskolan ja Suoranta, 2014, s. 62–64). Toisaalta aineiston määrä on kvalitatiivisessa tutkimuksessa Eskolan ja Suorannan (2014, s. 62–64) mukaan tutkimuskohtainen, joten lisäaineisto ei ole tarpeen, jos vähäinenkin määrä aineistoa riittää tuomaan esiin teoreettisen peruskuvion. Jo keruu vaiheessa aineistossa olikin selvästi havaittavissa toistoa, joten saturaatio saavutettiin.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista keräsin aineistoa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) pohjalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sana ”*sinnikkyys*” esiintyy 2 kertaa; laaja-alaisen oppimisen osiossa: *Ajattelu ja oppiminen*, sekä toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä ohjaavat periaatteet osiossa: *Oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä*. Nämä molemmat kytkeytyvät vahvasti toiminnan *pedagogiseen dokumentointiin* vahvuuksien tunnistamisen sekä hyödyntämisen kautta. Yksilötasolla dokumentointi auttaa tunnistamaan yksilön vahvuuksia, jotka edesauttavat oppimisprosessia. Myös oppiva yhteisö arvioi ja kehittää toimintaansa jatkuvasti tunnistamalla sekä hyödyntämällä vahvuuksiaan, mikä vaatii taakseen pedagogista dokumentointia.

Käsitteen määrittelyssä myös itsesäätelykyky sekä motivaatio nousivat olennaiseksi osaksi sinnikkyuden tukemista. Sinnikkyyteen kytkeytyvät rinnakkaiskäsitteet laajentavat sinnikkyuden määritelmää varhaiskasvatuksen kontekstissa. Peilattessani Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s 103–104) määrittelemiä sinnikkyuden tukemisen keinoja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2022), nousivat sieltä esiin kohdat, joita tarkastelen paikallisissa suunnitelmissa. Olen kuvannut näitä tarkemmin luvussa 3. Itsesäätelykykyä tarkastelin oppimisympäristön näkökulmasta, toimintaan sitoutumisen kykynä, jota kuvataan *Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt* (OPH, 2022, s. 36–37) alaluvussa. Oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä puolestaan kuvataan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, 23–24) *Oppimiskäsitys* alaluvussa. Näin olen keskityin aineistonkeruussa ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta oppimiskäsityksen, varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen sekä pedagogisen dokumentaation tarjoamiin kuvauksiin sinnikkyuden tukemisen keinoista. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelin varhaiskasvatussuunnitelmien paikallisia kuvauksia *Ajattelun ja oppimisen taidoista*, jotka ovat elinikäisen oppimisen perusta.

Kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat poikkesivat toisistaan ulkoasultaan, laajuudeltaan sekä kirjoitustavaltaan. Joissakin paikalliset lisäykset olivat suppeita valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjaan lisättyjä kohtia. Osassa oli esteettisyyteen kiinnitetty huomiota, ja suunnitelmia konkretisoivat kuvat sekä erilaiset ajatuskartat sekä taulukot. Seassa oli myös täysin omanäköisiä suunnitelmia, joissa valtakunnalliset osuudet toimivat teoreettisina lisäyksinä. Useat suunnitelmat sisälsivät runsaasti myös käytännön esimerkkejä, kokemuksia sekä henkilökunnan, lasten että vanhempien kommentteja.

4.5 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on hyvin tyypillisesti erilaisiin dokumentteihin käytetty analyysimenetelmä ja se on jaoteltu aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan sekä teorialäh-

töiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 91–124). Tässä tutkimuksessa käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, joka on teorialähtöisen ja aineistolähtöisen analyysin välimuoto. Tuomi ja Sarajärvi (2011, s. 117) kuvaavat tämän analyysimenetelmän etenevän aineiston ehdoilla, mutta teoria on analyysissä läsnä vahvasti.

Ennen analyysin aloittamista on määriteltävä analyysiyksikkö, joka kytkeytyy tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2011 s. 110). Analyysiyksikkönä voidaan käyttää esimerkiksi yksittäistä sanaa, lausetta tai useita lauseita sisältävää ajatuskokonaisuutta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta analyysiyksikkönä on sinnikkyuden vahvistamisen keinoja kuvaavat lauseet. Aloitin analyysin keräämällä paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista edellä mainitut paikalliset kuvaukset. Lauseiden kerääminen oli haastavinta niiden suunnitelmien osalta, joissa suunnitelman runko ei noudattanut valtakunnallista pohjaa, vaan oli tehty täysin oman näköinen vasu. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta aineistoa kertyi runsaasti, sillä oppimiskäsityksen paikallisia kuvauksia löytyi 15/18, oppimisympäristöjen kuvauksia 17/18 ja pedagogisesta dokumentaatiosta 17/18. Kaikkiaan aineistoa kertyi aluksi 28 sivua, jota lähdin karsimaan keräämällä kuvauksista lauseet, jotka vastasivat määrittelemääni analyysiyksikköön. Eli poimin lauseita, jotka kuvastivat lapsen motivoimista, toimintaan sitouttamista sekä oppimisprosessin näkyväksi tekemistä. Tämän jälkeen aineistoa oli edelleen reilusti, kaikkiaan 15 sivua.

Aineiston analysointi lähti liikkeelle aineistolähtöisesti. Lauseiden keräämisen jälkeen tarkastelin aineistoa ja sieltä kumpuavia teemoja huolellisesti mahdollisimman pitkälle aineiston ehdoilla, mutta välillä myös teoriaan peilaten, sillä halusin varmistaa, että teoriakytköksiä löytyy. Tämän jälkeen oli vuorossa kerättyjen lauseiden redusointi, eli pelkistäminen, joka on vaiheena tärkeä epäolennaisuuksien pois karsija (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s.109). Kokosin alkuperäiset lauseet taulukkoon allekkain ja muodostin niistä pelkistettyjä ilmauksia. Lauseiden pelkistämisen jälkeen kävin läpi aineistoa ja aloitin klusteroinnin eli ryhmittelyn. Klusteroinnissa pelkistetyt ilmaukset jaetaan ryhmiksi ja yhdistellään

alaluokiksi, jolloin saadaan tutkimuksen perusrakenteen pohja Tuomen ja Sara-järven (2011, 110) mukaan. Tässä luokittelutavassa samankaltaiset sisällöt muodostavat alaluokan, joka nimetään sitä kuvaavalla käsitteellä. Tästä esimerkkinä Taulukko 1.

Taulukko 1

Esimerkki aineiston alkuperäisilmauksien muodostumisesta alaluokiksi

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
<p>“Oppimisen ilo syntyy oivalluksen tunteesta sekä yhteisistä kokemuksista toisten lasten ja aikuisten kanssa.”</p> <p>“Tunteet motivoivat älyllistä aktiivisuutta, joten tarvitaan elämyksiä ja arvokokemuksia, jotta tapahtuu oppimista.”</p>	<p>Yhteiset kokemukset tuottavat oppimisen iloa</p> <p>Tarjotaan tunteita herättäviä elämyksiä ja kokemuksia</p>	Kokemuksellisuus
<p>“Toiminnan porrastamisella mahdollistetaan ryhmien joustava toiminta sekä tilojen ja lähiympäristöjen monipuolinen käyttö.”</p>	Porrastus monipuolisen toiminnan mahdollistaja	Toiminnan rakenne
<p>“Oppimisympäristöissä toimitaan mahdollisimman paljon pienryhmissä ja vältetään isoja lapsiryhmiä yhdessä tilassa tai siirtymätilanteissa.”</p> <p>“Pienryhmätoiminta mahdollistaa leikki- ja toimintarauhan arjen eri tilanteissa.”</p>	Toimitaan pienryhmissä	
<p>“Yksiköiden pihamiljööön lisäksi mahdollistetaan kokemukset ja oppiminen metsässä, puistoissa ja muualla lähiympäristössä.”</p> <p>“Liikutaan luonnossa ja liikunta- ja leikkipuitteissa, hiihdetään ja luistellaan.</p>	<p>Hyödynnetään lähiympäristöjä oppimisympäristönä</p> <p>Liikutaan luonnossa ja lähiympäristössä</p>	Monipuolisuus
<p>“Varhaiskasvatuksessa lämmin vuorovaikutus ja myönteinen, kannustava ja turvallinen ilmapiiri ovat edellytyksenä lapsen oppimiselle.”</p>	Myönteinen ilmapiiri oppimisen edellytys	Ilmapiiri
<p>“Kulttuuri- ja liikuntaelämykset yhdessä toisten lasten ja eri yhteistyötahojen kanssa antavat kokemuksen toimia osana suurempaa yhteisöä.”</p> <p>“Osallistutaan alueellisiin ja kaupungin tarjoamiin tapahtumiin.”</p>	Yhteistyötahot yhteisöllisyyden tukena	Yhteisöllisyys

Seuraavaksi analyysissä oli vuorossa aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi, jossa ryhmittelin klusteroinnin tuloksena syntyneet alaluokat edelleen ja muodostin niistä yläluokkia. Tuomen ja Sarajärven (2011, s.111) mukaan tässä vaiheessa aineistosta erottuu tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja sen perusteella muodostuu teoreettisia käsitteitä. Tässä kohtaa teoria (Luku 3) tuli vahvemmin analyysiin mukaan ja yläluokat muodostin tarkastelemalla aineistoa teoriasta nousevien pääluokkia kuvaavien käsitteiden: *motivointi, sitoutuminen ja pystyvyys*, pohjalta. Näin syntyneet yläluokat kokosin näihin pääluokkiin, jotka yhdistyivät lopuksi yhdistävän luokan alle. Tästä esimerkkinä Taulukko 2.

Taulukko 2

Esimerkki alaluokkien käsitteellisistä yläluokiksi ja teoreettisten käsitteiden liittyminen analyysiin.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Lapsen näkökulma Lapsen ideat Lapsen mielipiteet	Osallisuuden tunne	Sitoutuminen	Sinnikkyuden vahvistamista kuvaavat keinot
Kasvattajan rooli Ilmapiiri	Psyykinen oppimisympäristö		
Monipuolisuus Sallivuus Joustavuus	Fyysinen oppimisympäristö	Motivointi	
Merkityksellisyys Kokemuksellisuus	Lapsilähtöinen toiminta		

Näin sain valmiiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin. Tulokset esitelen luvussa 5.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää, miten paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan elinikäisen oppimisen taitoja. Tätä varten tarkastelin, miten paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan ajattelun ja oppimisen taitoja.

Keräsin ensin varhaiskasvatussuunnitelmista ajattelun ja oppimisen taitojen paikalliset kuvaukset. Aineistoa löysin 12/18 varhaiskasvatussuunnitelmasta, kaikkiaan 4 sivua, mikä oli huomattavasti vähemmän verrattuna ensimmäiseen kysymykseen. Aineistossa oli kuitenkin huomattavissa toistuvuutta, joten en kokenut lisäaineiston keruuta tarpeelliseksi. Tämän jälkeen keräsin aineistosta lauseet, jotka kuvailivat ajattelua ja oppimista ja kokosin ne taulukkoon. Analyysitapana käytin jälleen teoriaohjaavaa analyysiä, edeten aluksi mahdollisimman pitkälle aineiston pohjalta. Analyysi eteni samalla kaavalla, mitä ensimmäisessä kysymyksessä, ensin pelkistin lauseet ja ryhmittelin niitä alaluokkiin. Tästä esimerkkinä taulukko 3.

Taulukko 3

Esimerkki aineiston alkuperäisilmauksien muodostumisesta alaluokiksi

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
“Lapsia rohkaistaan kysymään ja kyseenalaistamaan”	Rohkaistaan itsenäiseen ajatteluun	Itsenäinen ajattelu
“Rohkaista lasta luovaan toimintaan ja oman mielikuvituksen käyttämiseen.”	Rohkaistaan käyttämään luovuutta ja mielikuvitusta	Mielikuvitus
“Yhdessä lasten kanssa ihmettelemme asioita, antaen aikaa lasten omille pohdinnoille ja oivalluksille.”	Kiireetön asioiden yhdessä pohtiminen	Kiireettömyys
“Tiedämme, että ajattelu ja oppiminen kasvavat tuettuna ja jokainen meistä tarvitsee apua oppimisessa.”	Oppiminen tarvitsee tukea	Tuettu oppiminen
“Leikki-ikäinen lapsi voi toimia oman kiinnostuksen ja innostuksen mukaan, koska silloin oppiminen tapahtuu tehokkaimmin.”	Lapsi oppii parhaiten oman kiinnostuksensa mukaan	Lapsilähtöisyys
“Liikunnallinen elämäntapa kasvattaa muistikapasiteettia ja se mikä opitaan liikkuen, muistetaan myös parhaiten.”	Liikunta parantaa muistia ja auttaa oppimiseen	Liikkumalla oppiminen

Luokittelun sekä käsitteellistämisen aikana teoria nousi vahvasti mukaan ja tarkastelin aineistoa välillä sen pohjalta. Yläluokat muodostuivatkin avaintaidoista (Luku 2) nostamieni pääluokkien: *ajattelutaidot*, *oppimistaidot* ja *hyvinvointi*, valossa. Havainnollistan käsitteellistämisen etenemistä Taulukossa 4.

Taulukko 4

Esimerkki alaluokkien käsitteellistämistä yläluokiksi ja teoreettisten käsitteiden liittyminen analyysiin.

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Oppimisen arviointi Itsenäinen ajattelu	Kriittinen ajattelu	Ajattelutaidot	Henkilökohtaiset, sosiaaliset ja oppimistaidot
Mielikuvitus Ilmapiiri	Luova ajattelu		
Keskustelutaidot Kiireettömyys	Vuorovaikutustaidot	Oppimistaidot	
Yhdessä oppiminen Mallioppiminen	Yhteistyötaidot		
Itsetunnon kehittyminen	Psyykinen hyvinvointi	Hyvinvointi	

Näin koostin toisen tutkimuskysymyksen analyysin. Esittelen tulokset luvussa 5.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimusprosessissa on tärkeää huomioida eettisiä ratkaisuja jo aiheen valinnasta lähtien (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 129). Tutkimusta ohjaavatkin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) laatimat hyvän tieteellisen käytännön - ohjeet. Tutkimusprosessin aikana kiinnitän huomiota luotettavuuteen, rehellisyyteen sekä muiden kunnioittamiseen. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös (TENK, 2023; Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 132-133), että noudatan prosessissa edellä mainittuja ja ymmärrän ottavani vastuun tutkimuksen mahdollisista puutteista tai virheistä.

Tutkimuksen aineistona käytän paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia, jotka ovat vapaasti saatavilla kuntien www-sivuilla. Näin ollen tutkimuslupaa ei ole tarvinnut erikseen pyytää. Käsittelem kuitenk in aineistoa hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (TENK, 2023), ja toimin niin, että tutkimukseen valitut

kunnat pysyvät tunnistamattomina. Esimerkiksi aineiston keruussa toteutan luokituksen niin, että myös suurimpaan asukasluokkaan on vaihtoehtoja runsaasti. Käytän myös suunnitelmista tutkimuksessa numeromerkintää, enkä käsittele niitä kunnan nimellä. Tämä eettinen linjaus näkyy myös aineiston analysoinnissa sekä aineistoviittauksissa, joista poistan mahdolliset paikkakunta maininnat. Eskola ja Suoranta (2014, s. 56) muistuttavat myös, että tutkimus ei saa tuottaa haittaa tai loukata tutkittavaa, niinpä käsittelen aineistoa ilman arvostelua tai kritisointia, jotta tutkimus ei saata yksittäisiä suunnitelmia huonoon vailoon. Myös tulosten analysoinnissa sekä pohdinnassa peilaan viitekehukseen niin, että mahdollinen kriittinenkin tarkastelu ei kohdennu mihinkään tiettyyn suunnitelmaan vaan käsittelee asiaa yleisemmällä tasolla.

Rehellisyys nousee esiin etenkin tutkimuksen tieteellisissä perusteluissa. Hyvien tieteellisten periaatteiden (TENK, 2023) mukaisesti pyrin välttämään muiden plagiointia, sillä se loukkaa alkuperäisten tekijöiden oikeuksia (Hirsjärvi, ym., 2009, s. 122). Koska tutkimuksen teossa on hyödynnetty runsaasti muuta tutkimustietoa sekä teorian tietoa, tulee tekstissä selkeästi erotettua mikä on omaa tekstiäni ja mikä lähdemateriaalista peräsin. Tämän huomioin huolehtimalla siitä, että viittaukset lähteisiin ovat asianmukaiset ja selkeät. Rehellisyyttä lisää myös tutkimusprosessin avoimuudella etenkin analyysin sekä tulosten raportoinnin osalta, mikä puolestaan vähentää vilpin mahdollisuutta sepittämisen kannalta (TENKI, 2023).

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuskysymysteni avulla hain vastausta siihen, kuinka sinnikkyiden vahvistamisen keinoja sekä elinikäisen oppimisen taitoja kuvataan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tuloksissa esittelen sisältöanalyysin kautta saamani tulokset molempien tutkimuskysymysten osalta omissa luvuissaan, konkretisoiden niitä aineistoesimerkeillä. Luvun lopussa yhteenveto tuloksista.

5.1 Sinnikkyyttä vahvistavien keinojen kuvaukset

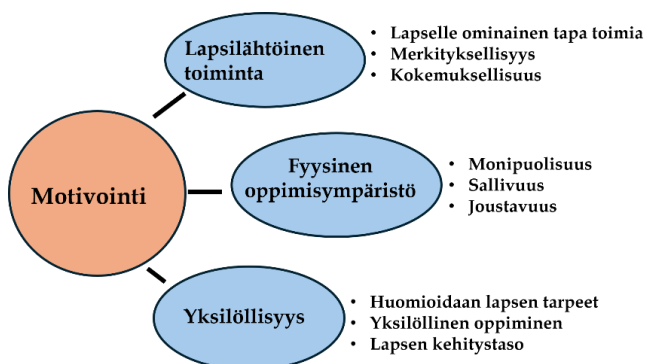
Sinnikkyiden vahvistamisen keinoja kuvataan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa monipuolisesti kolmesta eri näkökulmasta, motivoinnin, sitoutumisen sekä pystyvyyden kautta.

5.1.1 Motivointi

Motivointi jakautuu kolmeen alueeseen: **lapsilähtöiseen toimintaan, fyysiseen oppimisympäristöön ja yksilöllisyyteen** (kuvio 3).

Kuvio 3

Motivaation tukemista kuvaavat keinot



Lapsilähtöisen toiminnan tulokset muodostuivat lapselle ominaisesta tavasta toimia, merkityksellisyydestä sekä kokemuksellisuudesta. Leikin lisäksi suunnitelmassa 4 tuotiin esimerkiksi esiin liikkumisen tärkeys lapselle ominaisen toimintatavan mahdollistamisessa: *"Ohjatun liikkumisen lisäksi huolehditaan siitä, että lapsilla on riittävästi mahdollisuuksia päivittäiseen omaehtoiseen liikuntaan sekä sisällä*

että ulkona.” Oppimisen merkityksellisyyttä nostettiin suunnitelmassa 8 esiin ymmärtämisen kautta: *”Lapsi haluaa ensin ymmärtää, mikä merkitys asioiden opettelulla on hänelle.”* Kokemuksellisuudessa puolestaan pidettiin tärkeänä esimerkiksi yhteisten elämysten sekä kokemusten mahdollistaminen, kuten suunnitelmassa 14 todettiin: *”Asioita tehdään yhdessä ja saadaan elämyksiä yhdessä havainnoiden ja koken.*”

Fyysinen oppimisympäristö keskittyi monipuolisuuteen, sallivuuteen sekä joustavuuteen. Monipuolisuudessa lähiympäristöjen sekä luonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä kohosi useimmiten esiin, kuten myös suunnitelmassa 11: *”Lapsiryhmät retkeilevät säännöllisesti esimerkiksi lähimetsässä, lintutornilla ja koulun alueella olevan laavun ympäristössä.”* Myös digitaalisten oppimisympäristöjen mahdollisuudet huomioitiin, esimerkiksi suunnitelmassa 15 todettiin: *”Etäyhteyksillä voidaan tehdä vierailuja esimerkiksi kulttuuripalveluihin, muihin varhaiskasvatusryhmiin, perheiden koteihin ja muihin maihin ystäväpäiväkoteihin.”* Ympäristön sallivuutta kuvattiin esimerkiksi sääntöjen kautta, kuten suunnitelmassa 2: *”Vältetään turhia sääntöjä, jotka estävät liikkumista ja taitojen harjoittelua.”* Suunnitelmassa 14 ympäristön joustavuus nähtiin puolestaan leikkien kannalta merkittäväksi asiaksi: *”Oppimisympäristöjen tulee joustaa leikkien mukaan.”*

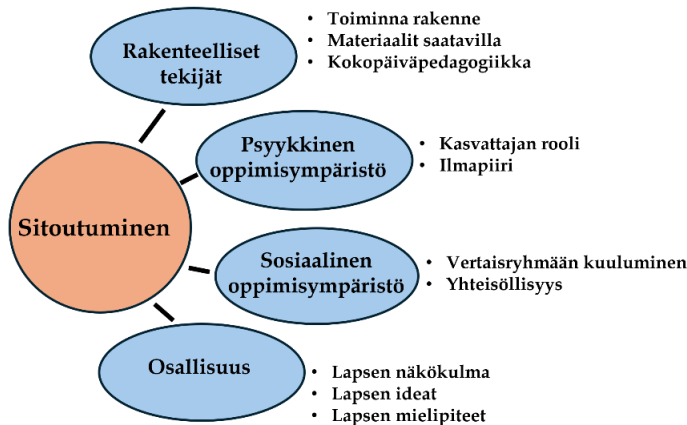
Yksilöllisyys huomioi lapsen tarpeet, yksilöllisen oppimisen ja lapsen kehitystason. Lapsen yksilölliset tarpeet otettiin huomioon jo toiminnan suunnittelussa, kuten suunnitelmassa 17 tuotiin esiin: *”Suunnitteluvaiheessa tulee ottaa huomioon lasten erilaiset tarpeet ja tilojen muunneltavuus erilaisiksi oppimisympäristöiksi.”* Suunnitelmassa 5 puolestaan korostettiin, miten tärkeää henkilöstön on tiedostaa lasten yksilölliset oppimistavat: *”Kunnioitamme lapsen yksilöllistä tapaa toimia ja oppia.”* Oleellista on myös ymmärtää lapsen kehitystason, esimerkiksi iän huomioiminen erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten suunnitelmassa 9: *”Päiväkodin piha on jaettu isojen ja pienten alueeksi, joten kaikenikäiset lapset saavat turvallisesti leikkiä ja touhuta ikätason mukaisesti ulkona.”*

5.1.2 Sitoutuminen

Sitoutuminen jakautuu neljään alueeseen: **rakenteellisiin tekijöihin, osallisuuden tunteeseen** sekä **psykkiseen** että **sosiaaliseen oppimisympäristöön** (Kuvio 4).

Kuvio 4

Sitoutumisen tukemista kuvaavat keinot



Rakenteellisten tekijöiden tulokset muodostuivat kokopäiväpedagogiikasta, toiminnan rakenteesta sekä materiaalien saatavilla olemisesta. Kokopäiväpedagogiikka tarjoaa lapsille oppimismahdollisuuksia kaikissa arjen tilanteissa, kuten suunnitelmassa 12 kuvattiin: *"Annamme lapselle aikaa leikkiä, tutkia, ihmetellä sekä oivaltaa esimerkiksi vaippaa vaihdettaessa lapsi saattaa oppia, montako varvasta jalasta löytyy."* Toiminnan rakenteessa esimerkiksi suunnitelmassa 16 pienryhmätoiminta nähtiin vuorovaikutuksen mahdollistamisen kannalta oleelliseksi: *"Pienryhmätoiminta, joustava ryhmittely ja toiminta pienissä ryhmissä mahdollistaa oikeuden osallistua keskusteluun ja vuorovaikutukseen, kuulluksi tulemiseen."* Lapsia kannustetaan monipuoliseen luovaan toimintaan ja mahdollistetaan leikki pitämällä materiaalit lasten saatavilla, kuten suunnitelmassa 18 nostettiin esille: *"Monipuolisten ja muunneltavien leikkivälineiden, materiaalien ja tarvikkeiden tulee olla lasten saatavilla."*

Psyykkisen oppimisympäristön tulkitsin koostuvan henkilöstön roolista sekä ilmapiiristä. Suunnitelmassa 1 nostettiin esiin, miten läsnä oleva sekä osallistuva henkilöstö tukee oppimista ja auttaa lasta sitoutumaan toimintaan: *"Las-*

ten sitoutuminen oppimiseen on intensiivistä, kun aikuisen rooli on osallistuva.” Myönteinen ilmapiiri puolestaan luo turvallisen oppimiseen kannustavan ympäristön, joka nousi esiin suunnitelmassa 8: ”Myönteinen, tunteet huomioon ottava ilmapiiri luo turvallisuu­ tta ja vaikuttaa lasten oppimiseen, koulumenestykseen, hyvinvointiin, koulutytytyö­ äisyyteen ja optimistisyyteen.”

Sosiaalisen oppimis­ ympäristön tulokset muodostuivat vertaisryhmään kuulumisen tunteesta sekä yhteisöllisyydestä. Suunnitelmassa 4 todettiin, miten henkilöstö tukee lapsen vertaisryhmään kuulumisen tunnetta kiinnittämällä huomiota esimerkiksi ryhmäytymiseen: *”Henkilöstö kiinnittää koko toimintavuoden ajan huomiota ryhmäytymiseen niin, että jokainen kokee olevansa ryhmän jäsen ja ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne vahvistuu.”* Vertaisryhmässä toimiminen sitouttaa lasta ja edistää oppimista, mikä puolestaan nousi suunnitelmassa 2 esille: *”Vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta ovat keskeisiä oppimisen edellytyksiä.”* Yhteisöllisyyden tunnetta lisäävät esimerkiksi erilaisiin paikallisiin nähtävyyksiin tutustumiset ja vierailut, kuten suunnitelmassa 12 huomioitiin: *”Käymme myös lasten kanssa tutustumassa paikallisiin nähtävyyksiin.”*

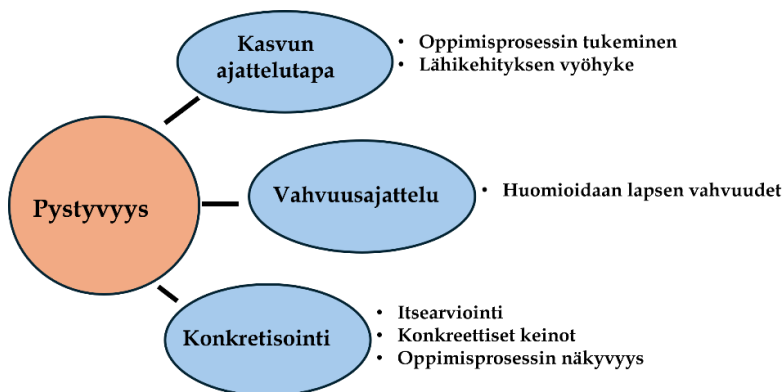
Osallisuuden tunteen tulkitsin koostuvan lasten ideoiden hyödyntämisestä, lasten mielipiteen kuuntelemisesta sekä lasten näkökulman huomioimisesta. Lasten ideoita kuunnellaan esimerkiksi leikkien suunnittelussa, kuten suunnitelmassa 10 kerrottiin: *”Erilaisten leikkiympäristöjen luominen ja leikin rikastuttaminen ja uusien oivalluksien syntyminen kasvattajan ja lasten yhteistyönä vahvistavat vuorovaikutustaitoja sekä yhteisten sopimusten ja sääntöjen omaksumista.”* Suunnitelmassa 7 muistutettiin, että lasten mielipiteitä otetaan huomioon myös erilaisissa yhteisissä asioissa: *”Ryhmän säännöt laaditaan yhdessä lasten kanssa.”* Lasten näkökulmia tuodaan esiin esimerkiksi oppimis­ ympäristöjen suunnittelussa, kuten myös suunnitelmassa 4: *”Henkilöstö huolehtii siitä, että lapset kokevat tulevansa kuulluiksi, ja voivat osallistua ja vaikuttaa varhaiskasvatus­ ympäristöönsä.”*

5.1.3 Pystyvyys

Pystyvyyden tunne jakautuu kolmeen osa-alueeseen: **kasvun ajattelutapaan, vahvuusajatteluun** sekä **konkretisointiin** (Kuvio 5).

Kuvio 5

Pystyvyyden tunteen vahvistamista kuvaavat keinot



Kasvun ajattelutapa koostui oppimisprosessin tukemisesta sekä lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta. Oppimisprosessin tukemista kuvattiin suunnitelmassa 1 yrittämisen tukemisen tärkeytenä: *"Kehut pitää siirtää yrittämiseen, ei niinkään tulokseen."* Kun toimitaan lähikehityksen vyöhykkeellä, toiminnan sopiva haaste lisää lapsen pystyvyyden tunnetta, kuten suunnitelmassa 15 todettiin: *"Pystyvyyden kokemukset lisäävät lapsen uskoa omaan itseensä ja vahvistavat hänen mielensä hyvinvointia."*

Vahvuusajattelu keskittyi huomioimaan lapsen vahvuuksia. Suunnitelmassa 6 tuotiin esille vahvuuksien huomioimisen tärkeys lapsen myönteisen itsetuntemuksen vahvistamisessa: *"Vahvuusperustainen ajattelutapa vahvistaa lapsen myönteistä käsitystä itsestä ja omista taidoista."* Suunnitelmassa 8 puolestaan oli mietitty vahvuuksiin keskittymisen hyötyjä myönteisen oppimisilmapiirin luomisen kannalta: *"Positiivinen oppimisilmapiiri luodaan keskittymällä lapsen vahvuuksiin ja mielenkiinnonkohteisiin."*

Oppimisen konkretisoimisen tuloksia jakautuvan itsearviointiin, konkreettisiin keinoihin sekä oppimisprosessin näkyvyyteen. Itsearviointia lapsi voi harjoitella erilaisten dokumenttien avulla, kuten suunnitelmassa 3 kerrottiin: *"Dokumentteihin palataan lapsen kanssa, jolloin samalla opetellaan itsearviointia."* Suunnitelmassa 13 kuvattiin, että oppimista sekä oppimisprosesseja lapset tuovat itsekin näkyväksi omien töiden avulla sekä valokuvaamalla tai videoimalla: *"Lapset osallistuvat oman arjen toimintansa dokumentointiin esim. piirtämällä, kuvaamalla ja videoimalla."* Konkreettisiksi tarkastelun keinoiksi kohosivat pääsääntö-

sesti erilaiset kasvun kansiot sekä valokuvat, joita lapsi voi tarkastella halutesaan itsenäisesti sekä yhdessä muiden kanssa, kuten suunnitelmassa 11 todettiin: *”Lapset saavatkin tarkastella ja kommentoida omaa kasvunkansiotaan aina halutessaan ja myös henkilöstö pystyy kansiosta selvittämään mitä lapsi jo osaa ja mikä on seuraava askel lapsen kehityksen tukemisessa.”*

5.2 Ajattelun ja oppimisen taitojen kuvaukset

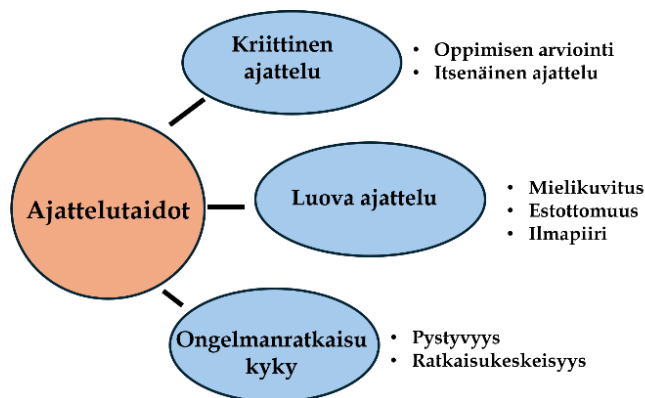
Toinen tutkimuskysymykseni tarkastelee, miten paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan elinikäisen oppimisen taitoja. Näitä kuvataan suunnitelmissa Ajattelun ja oppimisen taitona. Taidot jakautuivat ajattelutaitojen, oppimistaitojen sekä hyvinvoinnin kuvauksiin.

5.2.1 Ajattelutaidot

Ajattelutaitojen kuvakset jakautuvat **kriittiseen ajatteluun, luovaan ajatteluun ja ongelmaratkaisukykyyn** (Kuvio 6).

Kuvio 6

Ajattelutaitojen kuvaukset



Kriittinen ajattelu muodostui oppimisen arvioinnin sekä itsenäisen ajattelun kuvauksista. Oppimisen arviointi pitää sisällään niin oman, kuin ryhmän oppimisen, kuten suunnitelmassa 4 todettiin: *”Lapsen kanssa arvioidaan omaa ja ryhmän oppimista.”* Itsenäinen ajattelu muodostuu omista pohdinnoista sekä ajatuksista, kuten kuvattiin suunnitelmassa 1: *”Kasvattajan tulee opetella olemaan hiljaa, kuunnella ja valmiiden vastausten sijaan tukea lapsen pohdintoja ja ajatuksia.”*

Luova ajattelu koostui mielikuvituksesta, estottomuudesta sekä ilmapiiristä. Suunnitelmassa 4 painotettiin mielikuvituksen ja leikin yhteyttä: *”Leikki antaa tilaa lapsen omille ajatuksille ja mielikuvitukselle.”* Estottomuus nähtiin luovuutta rikastavana tekijänä suunnitelmassa 8: *”Lapsilla ei juurikaan ole estoja tai suodattimia ajattelussaan, he tuottavat luovia ratkaisuja ja uudenlaisia vaihtoehtoja estoitta.”* Suunnitelmassa 8 tuotiin myös esille, että myönteinen ja innostava ilmapiiri aktivoi luovaa ajattelua: *”Kasvattajan innostavat reaktiot ja salliva toimintakulttuuri vaikuttavat lasten luovaan ajatteluun.”*

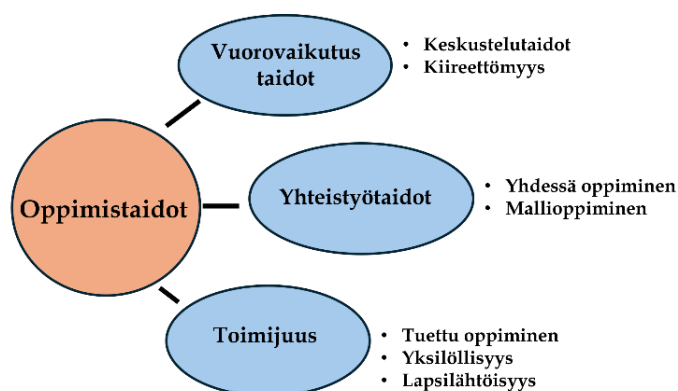
Ongelmanratkaisukykyä kuvasivat pystyvyys sekä ratkaisukeskeisyys. Suunnitelmassa 9 pystyvyys kuvattiin oppimisen edistymisen näkyvyytenä: *”Lasta ohjataan luottamaan osaamiseensa ja havaitsemaan edistymistään.”* Ratkaisukeskeisydessä syy-seuraussuhteen ymmärtäminen on tärkeää, kuten suunnitelmassa 2 tuodaan esille: *”Pohditaan asioita, ilmiöitä ja niiden syy-seuraussuhteita.”*

5.2.2 Oppimistaidot

Oppimistaitojen kuvakset jakautuvat **vuorovaikutustaitoihin, yhteistyötaitoihin** sekä **toimijuuteen** (Kuvio 7).

Kuvio 7

Oppimistaitojen kuvaukset



Vuorovaikutustaitojen kuvauksissa nousivat esille keskustelutaidot sekä kiireettömyys. Keskustelutaidoissa oleellista oli lapsen rooli tasavertaisena keskustelukumppanina, kuten suunnitelmassa 11 korostettiin: *”Lapsi toimii itse aktiivi-*

senä ja aktivoivana vuorovaikutuskumppanina, ympäristöstään kiinnostuneena ja tiedonhaluisena mallina.” Tärkeää on antaa vuorovaikutukselle aikaa, kuten suunnitelmassa 7 kuvattiin kiireettömyyttä: *”Kiireetön ilmapiiri ja henkilöstön sensitiivisyys mahdollistavat lasten pohdinnat ja omat oivallukset.”*

Yhteistyötaidot muodostuivat yhdessä oppimisesta sekä mallioppimisesta. Yhdessä oppimista tapahtuu esimerkiksi leikin kautta, kuten suunnitelmassa 17 kerrottiin: *”Lapset oppivat leikin avulla vuorovaikutuksessa toisten lasten, aikuisten ja ympäristön kanssa.”* Suunnitelmassa 1 puolestaan nostettiin esille esimerkin merkitys, opimme mallintamalla muita: *”Lapsi oppii niin ympäristöstä, toisilta lapsilta ja aikuisilta.”*

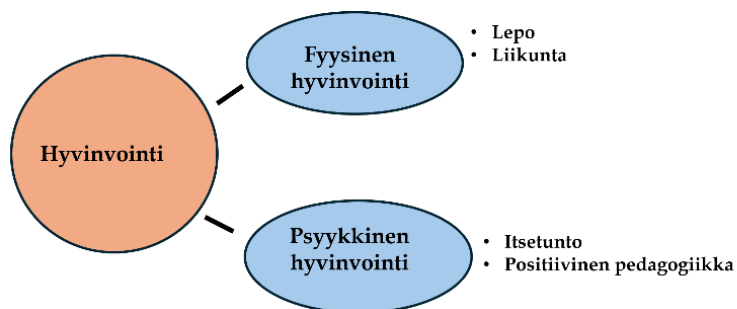
Toimijuus muodostui tuetusta oppimisesta, yksilöllisyydestä sekä lapsilähtöisyydestä. Suunnitelmassa 2 tuettua oppimista kuvattiin konkreettisella keinolla: *”Tuetaan lasta oman toimintansa suunnittelemisessa ja sen toteuttamisessa käyttäen tarvittaessa apuna esim. kuvia.”* Jokainen lapsi oppii yksilöllisesti, kuten suunnitelmassa 16 kuvattiin: *”Huomioidaan lasten erilainen tapa oppia asioita.”* Toimijuuden mahdollistajana on myös lapsilähtöisyys, joka nostettiin esille suunnitelmassa 10: *”Mahdollistetaan oppimisen ilo: lapsella mahdollisuus päättää mitä tekee.”*

5.2.3 Hyvinvointi

Hyvinvointia varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan **fyysisen** sekä **psykkisen hyvinvoinnin** kautta (Kuvio 8).

Kuvio 8

Hyvinvoinnin kuvaukset



Fyysinen hyvinvointi jakautui liikuntaan ja lepoon. Suunnitelmissa korostui ymmärrys siitä, että niin liikunta kuin lepokin on oppimiselle tärkeää. Esimer-

kiksi suunnitelmassa 8 todettiin: *“Aivot tarvitsevat rauhaa uusien asioiden syväoppimiseen, joten unen aikana aivot työstävät niitä.”* sekä *“Aivotutkimuksen avulla on saatu tietoon, että liikkumisen ja oppimisen välillä on vahva yhteys.”*

Psyykinen hyvinvointi muodostuu itsetunnosta sekä positiivisesta pedagogiikasta. Itsetunnon kehittämisen kannalta on tärkeää huomata lasten onnistumiset ja nostaa ne esiin, kuten suunnitelmassa 12 todettiin: *“Iloitsemme onnistumisista yhdessä ja siten tuemme lapsen itsetunnon kehittymistä.”* Myönteinen ilmapiiri edistää oppimista ja positiivinen pedagogiikka nähtiin suunnitelmassa 9 sen edistämisen keinona: *“Positiivista ilmapiiriä voidaan kehittää eri menetelmien avulla esim. positiivinen ja vahvuuspohjainen pedagogiikka.”*

5.3 Tulokset tiivistetysti

Sekä sinnikkyuden vahvistamisen kuvaukset, että ajattelun ja oppimisen taitojen kuvaukset jakautuivat teemoittain kolmeen pääluokkaan. Esittelen tulokset yhteenvetona Taulukossa 5.

Taulukko 5

Yhteenveto kuvausten teemoista

Sinnikkyuden vahvistamisen keinot	Ajattelun ja oppimisen taidot
Vahvuusajattelu Kasvun ajattelutapa Konkretisointi	Yhteistyötaidot Vuorovaikutustaidot Toimijuus
Psyykinen oppimisympäristö Sosiaalinen oppimisympäristö Osallisuus Rakenteelliset tekijät	Kriittinen ajattelu Luova ajattelu Ongelmanratkaisukyky
Lapsilähtöinen toiminta Yksilöllisyys Fyysinen oppimisympäristö	Fyysinen hyvinvointi Psyykinen hyvinvointi

Sinnikkyuden vahvistamisen keinoja kuvataan suunnitelmissa monipuolisesti eri näkökulmista. Ajattelun ja oppimisen taidoissa myös hyvinvointi nousee yhdeksi merkittäväksi tekijäksi niiden rinnalle.

6 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella, miten paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan sinnikkyuden vahvistamisen keinoja sekä elinikäisen oppimisen taitoja. Lisäksi tulosten pohjalta pohdin, voidaanko näiden kuvausten tulkita vahvistavan elinikäisen oppimisen taitoja. Tulokset jakautuivat molemmissa tutkimuskysymyksissä kolmeen pääluokkaan, ja niissä oli havaittavissa samoja teemoja. Tässä luvussa arvioin tuloksia teorian ja aikaisemman tutkimustiedon valossa.

6.1 Tutkimuksen tulosten arviointi

Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvattiin sinnikkyuden vahvistamisen keinoja monipuolisesti. Oli myös havaittavissa, että sinnikkyuden vahvistaminen kulkee mukana kaikissa arjen toiminnoissa. Ajattelun ja oppimisen taitoja kuvattiin puolestaan niin fyysisten kuin psyykkisten tekijöiden kautta. Elinikäisen oppimisen taidot koostuvat ajattelutaidoista, oppimistaidoista sekä yksilön hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä. Tulosten pohjalta voidaan myös päätellä, että sinnikkyuden vahvistamisen keinojen kuvauksien voidaan todeta vahvistavan myös elinikäistä oppimista, sillä tulkintani mukaan keinoilla oli selvä yhteys taitojen kehittymisen kuvauksiin.

Oppiminen on prosessinomaista, ja se etenee useimmiten yrittämisen ja erehtymisen kautta. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 100) muistuttavat, että pystyvyyden tunteen kokeminen sinnikkään työskentelyn päätteeksi on merkityksellistä ja voimaannuttavaa. Jos pelkkä onnistunut lopputulos nousee esille, ei se tue oppimisen taitoja, sillä lopputulokseen on voitu päästä myös puhtaasti vahingossa. Näin ollen tulkitseen, että pystyvyyden tunnetta vahvistavat keinot, kuten kasvun ajattelutapa (Claro ym., 2016), jossa positiivinen palaute keskitetään prosessiin, vahvistavat myös lasten oppimistaitoja. Suomalaisen kasvatuksen kentällä positiivinen pedagogiikka onkin ollut viime vuosina nosteessa, mutta näen tässä myös sudenkuopan, jota tukee De Meesterin ym. (2022)

näkemyksistä, että kaikki positiivinen palaute ei ole sinnikkyuden vahvistamisen kannalta hyväksi. He huomasivat tutkimuksessaan, että jos palaute kohdentuu prosessin tukemisen sijaan yksilöön, palaute ei vaikuta yhtä myönteisesti sinnikkyuden ylläpitämiseen kuin prosessikeskeinen palaute. Prosessikeskeinen palaute kannustaa lapsia hakemaan itselleen suurempaa haastetta. Mikäli palaute puolestaan kohdentuu yksilöön, lapsi tyytyy saamaansa palautteeseen, eikä välttämättä hae itselleen lisähaastetta, eikä ”Minä pystyn parempaan” -tunnetta saatuteta. Tämän näen oppimismotivaatiota laskevana tekijänä, joka voi johtaa kiertäeseen mikä kasvattaa nuorten osaamisen eroja mitä pidemmälle opinpolku etenee. Esimerkiksi Keltikangas-Järvinen (Yle Aamu-tv, 7.12.2018) onkin esittänyt huolensa oppimiserojen johtavan Suomea kohti luokkayhteiskuntaa. Palautteen väärä kohdentuminen voisikin olla yksi selittävä tekijä siihen, miksi nuorten osaaminen on laskussa. Aikaa itse oppimisprosessin tukemiseen ei ole, joten huomio kiinnittyy väistämättä lopputulokseen ja tyydytään siihen mitä esimerkiksi koenumeroiksi saadaan.

Kriittinen ajattelu ja itsenäinen päätöksenteko sekä ongelmanratkaisukyky kuvastavat ajattelutaitoja (OPH, 2022, s. 26), jotka ovat oleellinen osa elinikäistä oppimista (EU, 2018). Lapsen mieli on luontaisesti utelias ja ajattelua ei vielä rajoita aikuisuuden raamit, luovuuden sekä mielikuvituksen ollessa vilkkaimmiltaan. Näenkin, että ajattelutaitoja vahvistavat varhaiskasvatuksessa toimintaan sitoutumisen keinot. Luomalla lapsen omaa ajattelua tukevan oppimisympäristön ja sallimalla lapsen luovan toiminnan esimerkiksi rakenteellisten keinojen avulla, lapsen luovan ajattelun taidot kehittyvät. Turvallisuuden tunne, joka saatutetaan tutussa vertaisryhmässä, kannustaa tuomaan esiin omia näkökulmia ja luo pohjaa kriittiselle ajattelulle. Varhaiskasvatuksen kentän ongelmat, kuten riittämättömät resurssit (Karila, 2016, s.35, 39–40; Ranta, 2020), voidaan nähdä tätä heikentävänä tekijänä. Muun muassa Ahonen ja Roos (2021, s. 163–164) pohjivatkin, että unohdammeko kiireen keskellä pysähtyä lasten ajatusten äärelle. Lapsille annetaan valmiit ratkaisut sen sijaan, että annetaan tilaa löytää ratkaisu itse. Lasten luovuutta sekä omaa ajattelua tukeva STEAM-pedagogiikka on kansainvälisellä kentällä noussut suuntaus, jota Suomessa esimerkiksi Vartiainen

(2020) on tuonut tiedekasvatuksen näkökulmasta esille. Projektinomaisesti toteutettu tiedekasvatus lähtee lapsen ihmettelystä ja hyödyntää useita erilaisia toimintatapoja antaen tilaa lapsen omalle ajattelulle sekä oivaltamiselle. Projektinomainen työskentely opettaa myös pitkäjänteisyyttä, mikä on sinnikkyydelle ominaista. Myös von Culinin ym. (2014) tutkimuksessa huomattiin, että sitoutuminen rohkaisee pitkäjänteisyyteen mikä edistää sinnikkyyttä. Pitkäjänteisyyden heikentyminen on myös yksi huolta herättävä suuntaus nuorissa opiskelijoissa. Halutaan nopeita ja valmiita ratkaisuja sen sijaan, että ymmärretään niiden taustat. von Culinin ym. (2014) tutkimuksessa nähtiinkin, että tämä on sinnikkyyttä estävä tekijä, sillä nopeat ratkaisut eivät pidä yllä kiinnostusta pitkään.

Nostin tuloksissa myös hyvinvoinnin yhdeksi elinikäisen oppimisen osa-alueeksi, tätä tukee myös Huotilaisen (2019 s. 75–90, 101–114) näkemys siitä, että sekä liikunta että lepo ovat merkittäviä oppimista edistäviä tekijöitä. Molemmat edistävät ja ylläpitävät fyysistä sekä psyykkistä hyvinvointia. Myös Jylängin (2023) tuore tutkimus, korostaa fyysisen aktiivisuuden tukevan oppimista. Paikallisissa suunnitelmissa tulkitsin erilaisten motivoinnin keinojen tukevan niin lapsen fyysistä kuin psyykkistäkin hyvinvointia. Esimerkiksi liikkuminen on lapselle ominainen tapa toimia ja sen mahdollistaminen arjessa tukee lasten hyvinvointia sekä terveyttä. Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen lähtee jo lapsuudesta ja onkin huolestuttava suuntaus, että yhä pienemmät lapset karttavat liikkumista ja tämä ilmiö näkyy väistämättä myös lapsen kasvaessa nuoreksi. Varhaiskasvatuskentän avustuksella toteutettu tuore Piilo-tutkimus (Mehtälä ym., 2024) lasten liikkumisesta antaa positiivisen kuvan, mutta mitä tapahtuu lapsen siirtyessä kouluun? Tutkimuksissa on huolestuttu liikkumisen vähentymisestä mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa. Syitä tähän on esitetty monia, esimerkiksi digitaaliset laitteet vievät yhä useamman lapsen mielenkiinnon puoleensa, sillä ne tuottavat aivoille nopeasti Sainion ym. (2020, s. 179–189) mainitsemaa mielihyvää. Myös koronapandemian vaikutuksia lasten liikkumiseen on kuvattu suorastaan rajuiksi (Kantomaa, 2020) ja vasta hiljalleen alamme ymmärtää kuinka kauaskantoiset seuraukset sillä tulee olemaan.

Lopuksi nostan esiin vielä Allenin ym. (2021) näkökulman siitä, että kun tarkastelemme yksilön sinnikkyyttä, se auttaa meitä määrittelemään, kuka tarvitsee oppimisessa muita enemmän tukea. Joten kun tuemme niitä, joiden sinnikkyys ei riitä pitkäjänteiseen toimintaan, autamme heitä menestymään. Tämä tukee myös Duckworthin ym. (2007) näkemystä sinnikkyuden merkittävydestä oppimisessa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuudesta sekä jatkotutkimusehdotukset

Tutkimusetiikka sekä luotettavuus kulkevat rinnakkain, eettisiä ratkaisuja käsittelein jo luvussa 4.6, nyt pohdin vielä tutkimustani luotettavuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tulkinnallisuus on vahvasti läsnä ja onkin huomioitava, että tutkijan omat taustat vaikuttavat väistämättä tutkimuksen toteuttamiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 135–136). Oleellista tutkimukseni tulkinnassa onkin ymmärtää laadullisen tutkimuksen ominaispiirre, jonka mukaan toinen tutkija voi saada samasta aineistosta erilaisen tuloksen, sillä tulkitsemme asioita eri tavalla.

Aineiston keruuta haastoi sinnikkyuden määritelmän monitahoisuus. Niinpä keräsin aineiston teorian pohjalta tekemäni tulkinnan mukaisesti. Varhaiskasvatussuunnitelmat valitsin myös satunnaisesti, jotta niihin ennalta tutustumisen ei vaikuttaisi tutkimuksen luotettavuuteen. Toisaalta tutkimuksen heikkoutena voisi nähdä sen, että oli olemassa tietyt ennako-oletukset siitä, mihin tutkimukseni johtaa. Pysin kuitenkin tarkastelemaan niin lähdemateriaalia kuin aineistoakin mahdollisimman objektiivisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 309–310). Hirsjärven ym. (2009, s. 231–233) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on myös, että tutkimus on toistettavissa. Tämän olen pyrkinyt huomioimaan kuvaamalla esimerkiksi tutkimuksen kulkua ja analyysia mahdollisimman tarkasti. Myös aineistoesimerkit lisäävät tutkimuksen luotettavuutta sekä läpinäkyvyyttä.

Tutkimukseni uskottavuutta lisää, että tulosten tulkinnassa löysin yhtymäkohtia niin teoriaan kuin kotimaiseen sekä kansainväliseen tutkimukseen.

Tutkimukseni lähtökohtana oli tulkinta siitä, että sinnikkyys on merkittävä tekijä elinikäiselle oppimiselle ja vahvistamalla sinnikkyyttä voidaan vahvistaa myös elinikäisen oppimisen taitoja. Nuorten oppimismotivaation ja sinnikkyuden väheneminen herättää huolta, joten heräsi kiinnostus siihen, mikä merkitys sinnikkyydellä ylipäätään on oppimiseen ja mitä keinoja sen vahvistamiseksi on. Ymmärrys siitä, että elinikäisen oppimisen taidot lähtevät kehittymään jo varhaislapsuudessa, johdatti tutkimukseni keskittymään varhaiskasvatuksen rooliin näiden taitojen vahvistajana. Koen, että tutkimuksessani käy selkeästi ilmi sinnikkyuden sekä oppimistaitojen yhteys toisiinsa. Sinnikkyuden vahvistaminen on jatkuva prosessi, joka vaatii myös aikuiselta sinnikkyyttä sekä sallivuutta. Tutkimustulosten pohjalta oli tulkittavissa, että lapsuudessa opituilla toimintamalleilla voi olla kauaskantoiset vaikutukset. Pitkäjänteisen työskentelyn, terveellisten elämäntapojen sekä itsensä haastamisen rutiinit opitaan jo varhain, mutta jos niitä ei ylläpidetä vaikuttavat ne oppimiseen myöhemmässä vaiheessa. Vaatii pitkäjänteisyyttä ja sinnikkyyttä myös aikuisilta kannatella lapsia, mutta myös nuoria opinpolulla, jotta itseohjautuvuuteen harjaannutaan.

Tämän tutkimuksen aikana nousi useitakin ajatuksia jatkotutkimusaiheista. Uusi varhaiskasvatussuunnitelma on nostanut digitaalisen osaamisen yhdeksi laaja-alaisen osaamisen alueeksi. Olikin havaittavissa, että digitaalisuus tuli esiin lähes jokaisessa paikallisessa suunnitelmassa, joten miten tämä tulee näkymään varhaiskasvatuksen arjessa ja millainen vaikutus sillä on oppimiseen? Tuleeko tästä Keltikangas-Järvisenkin (Yle Aamu-tv, 7.12.2018) esille nostama sudenkuoppa oppimisen motivaation suhteen? Digitaalisuuden hyötyjäkään ei tule unohtaa, esimerkiksi dokumentointi on sen myötä helpottunut ja oikein suunnattuna, se on arvokas toiminnan rikastuttaja.

Tutkimustuloksissani näkyi sinnikkyuden vahvistamisen keinojen monipuolisuus. Mutta niiden toteutumista kentällä ei tämän tutkimuksen myötä voi arvioida. Hyödyllistä olisikin perehtyä siihen, miten tämä käytännössä kentällä toteutuu. Merkityksellistä olisi myös tunnistaa, missä vaiheessa lasten sinnikkyudessa erot alkavat kasvaa ja mikä siihen johtaa. Sinnikkyuden merkitys oppimisessa tuskin vähenee, joten noiden tietojen avulla varhaiskasvatus voi omalta

osaltaan luoda sinnikkäälle oppimiselle vahvan pohjan, jota toivottavasti myös perusopetuksessa kyettäisiin kannattelemaan vahvemmin.

Varhaiskasvatuksen laadukkuutta pyritään tukemaan niin suunnitelmallisuudella kuin henkilöstön asiantuntijuudella. Kuitenkin samaan aikaan karsitaan mahdollisuuksia lisätä ammattitaidon kehittämisen mahdollisuuksia, esimerkiksi aikuiskoulutustuen lakkaaminen on jo herättänyt kentällä keskustelua sen heikentävän merkittävästi jatkokoulutusintoa sekä mahdollisuutta. Onkin kysyttävä, pystytäänkö kentällä toteuttamaan lasten oppimista edistävää ja tasa-arvoista varhaiskasvatusta, mikäli arjesta puuttuu vahva pedagoginen ote sekä kiireettömyys?

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. PS-kustannus.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. (s.160–164). PS-kustannus.
- Allen, R., Kannangara, C. & Carson, J. (2021). True Grit: How Important is the Concept of Grit for Education? A Narrative Literature Review. *International Journal of Educational Psychology*. 10(1), 73-87.
<https://doi.org/10.17583/ijep.2021.4578>
- Aro, T. (2014). Miten ymmärrämme itsesääätelyn? Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos, s.10–18). Niilo Mäki Instituutti.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664–8668.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- von Culin, K., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Positive Psychology*, 9(4), 306-312.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898320>
- De Meester, A., Galle, J., Soenens, B., & Haerens, L. (2022). Perseverance in motor tasks: the impact of different types of positive feedback. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(2), 221–234.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2054969>
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. 92(6) 1087–1101. DOI: [10.1037/0022-3514.92.6.1087](https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Tammi.

- Euroopan unioni [EU]. (2018). *Euroopan unionin neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista*, 22.5. 2018/C 198/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos). Tammi.
- Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. (s.15–17, 135).PS-kustannus.
- Jokinen, A. (2021). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. [Viitattu 9.3.2024.]
- Jylänki, P. (2023). *Active Early Interventions : Supporting Preschoolers' Cognitive and Academic Skills with Fundamental Motor Skill and Physical Activity Interventions*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/bitstreams/df2404ef-ccfe-4c5f-9356-4f2d79515b45/download>
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. (s.18). Pedatieto.
- Kantomaa, M. (toim.) (2020). *Koronapandemian vaikutukset väestön liikuntaan*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2020:2. Helsinki. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2020/10/Koronapandemian-vaikutukset-vaeston-liikuntaan-paivitetty-23.11.2020.pdf>
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vaikuttava-varhaiskasvatus>

- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. (s.11–16). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2014). *Maailman paras koulu?* WSOY.
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. (s. 112–115). [Väitöskirja, Turun yliopisto].
https://www.researchgate.net/publication/340654929_Elinikainen_oppiminen_ihmistä_maarittamassa_Genealoginen_analyysi_EUn_OECDn_ja_UNESCOn_politiikasta
- Kronqvist, E-L. (2017). Varhaispedagogiikan kehitypsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uudistettu painos, s.10–28). PS-Kustannus.
- Lakka, L. (2024). *Takarivin tekstikäytänteet*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9671-2>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. (s.45) [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä*. (2. painos, s.31, 93). PS-Kustannus.
- Mehtälä, A., Sääkslahti, A., Asunta, P., Hakonen, H., Kukko, T., Kulmala, J., Kämppi, K. & Tammelin, T. (2024). *Pienten lasten liikunnan ilo, fyysinen aktiivisuus ja motoriset taidot Suomessa. Piilo-tutkimuksen tuloksia 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2024:10. Helsinki.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-739-0>
- OECD (2012). *Education Today 2013: The OECD perspective*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/edu_today-2013-en.pdf?expires=1708948842&id=id&accname=guest&checksum=7638B8B259FC4AABAE04FD4A43D497CB

- Opetushallitus [OPH] (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2019). Tiedote. <https://okm.fi/-/jatkuvan-oppimisen-uudistus-kaynnistyy-tavoitteena-helpottaa-osaajapulaa-ja-sujuvoittaa-tyoikaisten-osaamisen-paivittamista>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämishjelma 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Ruutu, S. (2022). *Luokanopettajien käsityksiä sinnikkyydestä ja sen opettamisesta alakoulussa*. [Pro Gradu, Helsingin yliopisto].
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202302091259>
- Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus*, 36(1), 4–13. <https://doi.org/10.33336/aik.88470>
- Saarinen, A. (2020). *Equality in cognitive learning outcomes: the roles of educational practices*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<http://hdl.handle.net/10138/320436>
- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä. Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. (2. painos, s.179–189). PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2023). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa* (3. päivitetty painos, s.279–280). PS-Kustannus.
- Sitra. (2019). *Kohti elinikäistä oppimista. Yhteinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutoshaasteet*. (s.7–9). Sitran selvityksiä 150.
<https://media.sitra.fi/app/uploads/2019/03/kohti-elinikaista-oppimista.pdf>
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. (s. 13, 177). PS-kustannus.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (8. uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- United Nations [UN]. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyviä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. PS-Kustannus.
- Valtioneuvosto. (20.6.2023). *Vahva ja välittävä Suomi – Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma*. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. Helsinki.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>
- Vartiainen, J. (2020). Leikitään tutkijaa: pedagogisia näkökulmia leikilliseen tiedekasvatukseen. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (2. painos, s.109–128). PS-kustannus.
- Wagner, L. & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Front. Psychol.* 6(610).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>
- Ward, J., DiNapoli, J. & Monahan, K. (2022). Instructional Perseverance in Early-Childhood Classrooms: Supporting Children’s Development of STEM Reasoning in a Social Justice Context. *Educ. Sci.* 12, 159.
<https://doi.org/10.3390/educsci12030159>
- White, R., Prager, E., Schaefer, C., Kross, E., Duckworth, A. & Carlson, S. (2017). The "Batman Effect": Improving Perseverance in Young Children. *Child Development*, 88(5), 1563–1571. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/cdev.12695>
- Yle Aamu-tv (2018, 7. helmikuuta). Professori peruskoulun opetussuunnitelmasta: ”Lasten pitäisi ilmeisesti opettaa toisiaan”.
<https://yle.fi/a/3-10062762>