



Lotvonen Essi

Positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen anti ja toteuttamisen haasteet lapsiryhmässä varhaiskasvatuksen opettajien kokemana

Pro gradu-tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen anti ja toteuttamisen haasteet lapsiryhmässä
varhaiskasvatuksen opettajien kokemana (Essi Lotvonen)

Pro gradu-tutkielma, 65 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2024

Tässä pro gradu-tutkielmassa tutkin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan mukanaan tuomasta annista sekä positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen liittyvistä haasteista. Tavoitteena tutkielmassa oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia siitä, mitä positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen tarjoaa lapsiryhmälle ja millaisia haasteita he kokevat sen toteuttamiselle olevan. Aiheen tärkeyttä puoltavat tutkimustulokset, joissa hyvinvoinnin edistämisellä on todettu olevan kiistaton yhteys lapsen oppimiseen sekä hyvinvoinnin jatkumiseen myös tulevaisuudessa. Lisäksi lasten ja nuorten lisääntyneen pahoinvoinnin näkyminen mediassa sekä uutisoinnissa esille otettu varhaiskasvatuksen resurssien riittämättömyys antavat perusteen aiheen valinnalle.

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen muodostavat positiivisen psykologian ja -pedagogiikan, sekä niiden keskeisten elementtien, PERMA-teorian sekä hyveiden ja luontevahvuuksien käsitteet. Teoria-osiossa avataan positiivisen pedagogiikan käsitettä viiden periaatteen kautta sekä kuvaillaan varhaiskasvatuksessa käytettäviä positiivisen pedagogiikan menetelmiä. Tutkielma oli laadullinen, fenomenologinen tutkimus, jossa toteutin aineistonkeruun teemahaastattelulla. Haastattelin Pohjois-Suomen alueelta varhaiskasvatuksen opettajia, jotka hyödynsivät työssään positiivista pedagogiikkaa tai olivat vahvasti kiinnostuneita sen hyödyntämisestä. Analysoin tutkimusaineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkielmassa opettajien kokemuksista esille noussut positiivisen pedagogiikan anti jakautui tulosten mukaan neljään kategoriaan: kasvu, kehitys ja oppiminen myönteiseen suuntaan, hyvinvoinnin lisääntyminen, hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostuminen sekä tilanteiden rauhoittuminen. Erityisesti jokainen opettaja painotti positiivisuudella lapsen lähestymistä sekä tiimin merkitystä hyväksyvän vuorovaikutuksen luomisessa. Opettajien esille nostamat haasteet oli jaettavissa kolmeen ryhmään: henkilökohtaisiin, lapsiryhmästä kumpuaviin sekä työyhteisöön ja olosuhteisiin liittyviin haasteisiin. Jokainen opettaja korosti haasteiden ylitse pääsemisessä opettajan oman asenteen merkitystä, sitä miten hän suhtautuu haasteisiin ja miten hän ottaa esille positiivisen pedagogiikan periaatteita tiiminsä kanssa.

Avainsanat: Positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, hyveet, vahvuudet, haasteet, varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatus

Sisältö

1 Johdanto	5
2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA JA VARHAISKASVATUKSEN ASIAKIRJAT	8
3 POSITIIVISEN PSYKOLOGIAN JA - PEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHTIA	9
3.1 Positiivinen psykologia	9
3.2 Positiivinen pedagogiikka	10
3.2.1 Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri	11
3.2.2 Lapsen toimijuus ja osallisuus	11
3.2.3 Myönteiset tunteet	11
3.2.4 Vahvuuksien tunnistaminen	12
3.2.5 Kasvatusyhteistyö	12
3.3 Positiiviselle psykologialle ja – pedagogiikalle osoitettua kritiikkiä	13
4 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN KESKEISIÄ ELEMENTTEJÄ	14
4.1 PERMA-teoria	14
4.2 Hyveet ja luontevahvuudet	16
5 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN TOTEUTTAMINEN LAPSIRYHMÄSSÄ	18
5.1 Ryhmäpedagogiikka varhaiskasvatuksessa	18
5.2 PERMA-teoriaan liittyviä harjoituksia	19
5.3 Luontevahvuusmenetelmät	21
5.4 Hyvinvointia harjoittavat menetelmät	22
6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	25
6.1 Tutkimuksen tavoitteet ja kysymykset	25
6.2 Kvalitatiivinen tutkimus ja Fenomenologia	25
6.3 Teemahaastattelu	27
6.4 Aineisto ja aineiston analyysi	30
7 TUTKIMUSTULOKSET	35
7.1 Haastateltavien yksilöllisiä ja yhdistäviä kokemuksia positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä	35
7.2 Positiivisen pedagogiikan anti	36
7.2.1 Kasvu, kehitys ja oppiminen myönteiseen suuntaan	37
7.2.2 Hyvinvoinnin lisääntyminen	38
7.2.3 Hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostuminen	40
7.2.4 Tilanteiden rauhoittuminen	42
7.3 Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet	43
7.3.1 Henkilökohtaiset haasteet	43
7.3.2 Lapsiryhmästä kumpuavat haasteet	44
7.3.3 Työyhteisöön ja olosuhteisiin liittyvät haasteet	46

7.4 Haasteiden ylittämisen ratkaisuja	47
8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	49
8.1 Tutkimuksen yhteenveto ja päätelmät	49
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	51
8.3 Pohdinta ja jatkotutkimusideointi.....	53
Lähteet	56
Liite 1	60
Liite 2	62

1 Johdanto

Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen tarjoaa lapsiryhmään varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, ja millaisia haasteita he kokevat sen toteuttamisessa. Aiheen tärkeyttä olen pohtinut erityisesti viime aikojen uutisointien perusteella. Muun muassa Aamulehden (2024) pääkirjoituksessa nostettiin esille lasten ja nuorten lisääntyneitä pahoinvointia, mihin on lähiaikoina viitannut huhtikuussa 2024 Vantaan Viertolan koulussa tapahtunut kouluammuskelu. Tämän surullisen tapauksen kaltaiset tapahtumat antavat mielestäni perustetta sille, miksi hyvinvointiin ja sen edistämiseen liittyviin taitoihin olisi jo pienten lasten keskuudessa syytä kiinnittää erityistä huomiota. Lasten ja nuorten lisäksi olisi tärkeää huolehtia myös heistä vastuussa olevien aikuisten hyvinvoinnista ja jaksamisesta. Tähän liittyen uutisoitiin aiemmin päiväkodista, jossa suuri osa lapsiryhmän lapsista oli sidottu valjain penkkeihin syntymäpäiväjuhlien vieton yhteydessä, ilmeisesti henkilöstön vähäisyyden vuoksi (Karjalainen, 2022). Kyseisessä artikkelissa kuvailtu kyseenalainen toimintatapa herättää ajatuksia varhaiskasvatuksen nykytilanteesta sekä positiivisen pedagogiikan toteutumisesta lapsiryhmissä. Antavatko nykyiset varhaiskasvatuksen resurssit mahdollisuuden positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle sekä myönteisen ilmapiirin luomiselle päiväkotien lapsiryhmässä?

Suomessa positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä varhaiskasvatuksessa on kertonut muun muassa Leskisenoja (2019) joka on lisäksi tehnyt peruskoulussa toteutettavaan positiiviseen pedagogiikkaan liittyen väitöskirjan, jossa tutkittiin PERMA-teoriaan pohjautuvia luokkakäytänteitä kouluilon edistäjänä (Leskisenoja 2016). Väitöskirjatasolla positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa on käsitellyt myös Ranta (2020). Positiivisen pedagogiikan menetelmiä ovat koonneet Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2019), jotka ovat luoneet muun muassa varhaiskasvatuksessa käytettävät Vahvuusvaris-materiaalit. Vaikka käsitettä “positiivinen pedagogiikka” ei varsinaisesti mainita Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2022) tai Varhaiskasvatuslaissa (540/2018), on niissä kuitenkin havaittavissa positiiviseen pedagogiikkaan viittaavia kohtia. Käyn näitä positiivisen pedagogiikan ja varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen yhteneviä kohtia läpi luvussa 2.

Positiivisen pedagogiikan uutuus kasvatus- ja opetuslalla näkyy kuitenkin vielä maassamme. Kuten Avola ja Pentikäinen (2019, 19–20) ovat todenneet, kulttuurissamme on edelleen vaikeampaa olla ylpeä ja iloinen omista saavutuksistaan kuin vähätellä niitä. Hyvän

sanoittamisen kulttuuria tai osaamista ei maassamme ole vielä kovinkaan paljon, mutta sen sijaan käytössä on jopa liikaakin ongelmien, häiriöiden, vaikeuksien, haasteiden ja oireyhtymien sanoittamista (Avola & Pentikäinen 2019, 19–20).

Positiivisen pedagogiikan soveltamiseen liittyviin haasteisiin on tutkimusta tehty vähemmän, ja se on yksi syy miksi haluan ottaa myös tämän näkökulman mukaan tutkielmaani. Ahtola (2016, 15) tuo esille, että opettajien koulutus painottuu aineenhallintaan ja didaktiikkaan, mutta käytännön valmiuksia hyvinvoinnin edistämiseen ja kasvatustehtävään koetaan olevan liian vähän. Hän lisää, että hyvinvoinnin ja kasvun tukemiseen tarvitaan arvojen muutosta sekä lapsen kehitykseen liittyvän tiedon lisääntymistä. Aikaisempi kuriin ja järjestykseen perustuva, jopa pelkoa herättävä ja nöyryyttävä toiminta ei ole enää käyttökelpoista (Ahtola, 2016, 15). Luostarinen ja Peltomaa (2016, 29) huomauttavat kuitenkin opittujen ajatusmallien ja käytänteiden muuttamisen vaikeudesta: jokainen ihminen on oman kulttuurinsa tuotos, joka voi jäädä ainakin alitajuisesti kiinni aikaisemmin hyviksi koettuihin toimintamalleihin (Luostarinen & Peltomaa 2016, 29).

Aiheen valinnan taustalla on myös oma kiinnostukseni aiheeseen. Varhaiskasvatuksen opettajana lasten hyvinvointi ja sen turvaaminen on lähellä sydäntäni, ja haluan auttaa lapsia löytämään omat vahvuutensa ja käyttämään niitä hyödykseen elämässään. Olen kuitenkin itse työelämässä huomannut, että varhaiskasvatusyksiköissä on eri tavoin tietoa positiivisesta pedagogiikasta ja sen menetelmistä. Osassa yksiköistä positiivista pedagogiikkaa hyödynnetään ryhmäpedagogiikassa hyvinkin paljon, mutta edelleen työelämässä tulee vastaan yksiköitä, joissa esimerkiksi positiivisen palautteen antaminen lapsille on jäänyt vähemmälle. Lisäksi huomaan ajoittain, että erittäin kiireellisissä tilanteissa olen itse saattanut unohtaa antaa positiivista palautetta sellaisessa hetkessä, jossa se olisi ollut paikallaan. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että kaikki varhaiskasvatuksen opettajat pysähtyisivät pohtimaan omia toimintatapojaan ja asenteitaan, jolloin on helpompaa lähteä kehittämään toimintaa päiväkodeissa. Tutkielmaani varten tehdyt haastattelut varhaiskasvatuksen opettajille ovat myös heille itselleen hyvä tapa haastaa itseään pohtimaan omia toimintatapojaan reflektiivisesti.

Aloitan tutkimukseni tarkastelemalla varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen yhteyttä positiiviseen pedagogiikkaan, jonka jälkeen siirryn kuvaamaan positiivisen psykologian ja -pedagogiikan käsitettä sekä niihin liittyvää kritiikkiä. Kerron tämän jälkeen positiivisen pedagogiikan keskeisistä elementeistä, positiivisen pedagogiikan pohjaa luovasta PERMA-

teoriasta sekä hyveistä ja luontevahvuuksista. Tämän jälkeen käyn läpi varhaiskasvatuksen ryhmäpedagogiikan määritelmää sekä positiivisen pedagogiikan menetelmiä ennen tutkielman empiriseen toteutukseen ja tulosten kuvailuun siirtymistä.

2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA JA VARHAISKASVATUKSEN ASIAKIRJAT

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällössä on havaittavissa yhteneväisiä kohtia positiivisen pedagogiikan kanssa, ja näitä Ranta (2020) nosti esille väitöskirjassaan. Hän käyttää näistä yhteneväisistä kohdista nimitystä VEPP. Näitä yhteneväisiä kohtia ovat Rannan (2020, 18–28) mukaan myönteinen oppimismotivaatio, oppijan myönteinen minäkäsitys sekä myönteinen oppimisilmapiiri ja sosiaalinen ympäristö. Näihin liittyen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2022, 22–29) muistuttavat jokaisella lapsella olevan oikeus yhteisöllisyyteen ja ryhmään kuulumiseen. Samalla ne korostavat lapsen oikeutta tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään ja yhteisön jäsenenä. Lapsen käsitys itsestään sekä yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot kehittyvät, kun lapselle annetaan mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa (Opetushallitus 2022, 22–29).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2022, 12–31) korostetaan myös vahvuuksien tunnistamista, jonka avulla lisätään lapsen uskoa itseensä. Niiden mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa on tunnettava lapsen vahvuuksien lisäksi lapsen osaaminen, kiinnostuksen kohteet sekä yksilölliset tarpeet. Varhaiskasvatuksessa jokaisella lapsella on oikeus kasvaa omaan potentiaaliinsa vahvuuksien ja myönteisten kokemusten kautta (Opetushallitus 2022, 12–31).

Varhaiskasvatusta laissa on havaittavissa kohtia, jotka korostavat positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä päiväkodin toiminnassa. Lain mukaan varhaiskasvatuksen tulee tukea lapsen kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia sekä turvata mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lapsiin ja varhaiskasvatushenkilöstöön. Lisäksi laki velvoittaa, että lapsen osallisuus varmistetaan huomioimalla lapsen mielipiteet ja toivomukset hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla. Varhaiskasvatuksen tulee mahdollistaa lapselle turvallinen oppimisympäristö ja myönteisiä oppimiskokemuksia sekä antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatustaki 540/2018).

3 POSITIIVISEN PSYKOLOGIAN JA - PEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHTIA

3.1 Positiivinen psykologia

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu Leskisenojan (2019, 17) mukaan positiiviseen psykologiaan, joka on syntynyt Yhdysvalloissa 2000-luvun taitteessa. Hän jatkaa, että positiivisen pedagogiikan oppi-isänä pidetään professori Martin Seligmania, vaikka sen piirteitä on ollut nähtävillä jo Antiikin aikana. Tietävästi ensimmäisen kerran ”positiivinen psykologia” termin on maininnut humanistipsykologi ja tarvehierarkian isä Abraham Maslow 1950-luvulla (Uusitalo 2023, 8).

Positiivinen psykologia on tutkimus olosuhteista ja prosesseista, jotka myötävaikuttavat ihmisten, ryhmien ja instituutioiden kukoistukseen sekä optimaaliseen toimintaan (Gable & Haidt 2005, 103). Positiivisessa psykologiassa on kiinnostuttu ihmisten hyvinvoinnista sekä siitä, mitkä asiat vaikuttavat hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Samalla uskotaan, että ihminen voi sitä paremmin, mitä paremmin hän tuntee omat vahvuutensa ja kokee elämänsä olevan hyvää. Toisen maailmansodan jälkeen mielenterveysongelmien diagnosointi ja hoito edistyivät, mutta samalla psykologisessa tutkimuksessa oli enemmän keskitytty mielenterveyden synkkiin puoliin ja unohdettu se, mikä tekee ihmisistä hyvinvoivia (Leskisenoja 2019, 17). Positiivinen psykologia on tuonut uutta näkökulmaa ongelmaakeskeisyyteen, ja siinä keskitytään yksilön myönteisiin tunnetiloihin, vahvuuksiin ja voimavaroihin.

Seligman ja Csikszentmihály (2001) nostavat ihmisten hyvinvointiin liittyen esille optimistisuuden merkityksen terveydentilassa ja sairauksista paranemisessa, kun on tutkittu vakavasti kuolemansairaita ihmisiä. He jatkavat, että tutkimusten mukaan ne potilaat, jotka pysyvät optimistisina, saavat oireita paljon myöhemmin tai selviävät pitempään kuin ne potilaat, jotka kohtaavat todellisuuden objektiivisesti. Optimistisempi potilas todennäköisemmin noudattaa terveellisempiä elämäntapoja ja hakee itselleen sosiaalista tukea (Seligman & Csikszentmihály 2001, 10).

Seligman (2002, 253) muistuttaa myönteisten tunteiden vahvistamisen merkityksestä lapsen kasvussa ja kehityksessä. Hänen mukaansa lapsen myönteisiin tunteisiin on suhtauduttava yhtä vakavasti kuin kielteisiin tunteisiin sekä hänen vahvuuksiinsa yhtä vakavasti kuin hänen

heikkouksiinsa. Seligmanin (2002, 253) mukaan myönteinen tunne avartaa ja kehittää älyllisiä, sosiaalisia ja ruumiillisia voimavaroja, jotka ovat lapselle tärkeitä hänen myöhemmässä elämässään. Myönteisten tunteiden vahvistaminen voi käynnistää lapsessa myönteisten tunteiden vahvistuvan kehän (Seligman 2002, 253).

Positiivinen psykologia peräänkuuluttaa, että kouluissa, kuten myös varhaiskasvatuksessa, on tärkeää nostaa katsetta pois virheiden ja heikkouksien korjaamisesta ja keskittyä sen sijaan enemmän vahvuuksien tukemiseen ja kehittämiseen. Esimerkiksi Bear & Manning (2014, 348–349) toteavat, että kouluissa huomiota tulisi kiinnittää enemmänkin positiivisten opetusmenetelmien käyttöön toiminnanohjaustaitojen kehittämisessä, ei-toivotun käytöksen ehkäisyssä sekä lasten perustarpeisiin vastaamisessa kuin ei-toivotun käytöksen korjaamisessa. Koulun tulisi keskittyä kehittämään tunteita, ajatuksia ja käyttäytymistä, jotka kuvastavat vahvuuksia ja hyveitä (Bear & Manning 2014, 348–349).

3.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka perustuu ajatukseen, että kouluissa voidaan opettaa hyvinvointia, ja että oppilaiden vahvuuksien osoittaminen sekä hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen ovat koulun velvollisuuksia (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2019). Seligmanin (2011) mukaan hyvinvointia on mahdollista ja sitä pitäisi opettaa kouluissa samalla tavoin kuin perinteisiä oppiaineitakin. Hän perustelee tätä kasvaneella masentuneisuudella yli kahden sukupolven ajalta sekä sillä, että suurempi hyvinvointi edistää oppimista. Positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaan kasvatustoiminnassa tulee painottaa asioita, jotka kannattelevat lasta ja saavat hänet tuntemaan oppimisen iloa (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015, 225).

Positiivisen pedagogiikan perusajatukset voidaan Kumpulaisen ja kollegojen (2015, 228—231) mukaan kuvailla viiden periaatteen kautta. Näitä ovat 1. Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri, 2. Lapsen toimijuus ja osallisuus 3. Myönteiset tunteet 4. Vahvuuksien tunnistaminen ja 5. Kasvatusyhteistyö. Käyn seuraavaksi näitä jokaista periaatetta lyhyesti läpi. Myönteisistä tunteista ja vahvuuksien tunnistamisesta kerrotaan enemmän luvussa 3.

3.2.1 Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri

Sosiaaliset suhteet ja yhteisöllisyys ovat tärkeitä lähtökohtia positiivisessa pedagogiikassa. Yhteisöllisen, myönteisen toimintakulttuurin sisällä syntyneet sosiaaliset suhteet vahvistavat lapsen osallisuutta ja hyvinvointia (Kumpulainen ym. 2015, 228). Ihmissuhteet ovat olennaisimpia hyvinvoinnin edellytyksiä, tarvitsemme muita ihmisiä voidaksemme elää hyvää ja tyydyttävää elämää (Leskisenoja & Sandberg 2019, 93). Yhteiset myönteiset kokemukset ja elämykset toimivat myös oppimisen lähteenä (Kumpulainen ym. 2015, 228).

3.2.2 Lapsen toimijuus ja osallisuus

Kasvatus- ja opetustyön lähtökohtana on Kumpulaisen ja kollegoiden (2015) mukaan lapsen toimijuus ja osallisuus kasvuympäristön kokonaisuudessa. He jatkavat, että kaiken toiminnan lähtökohtana kasvatuksessa ja opetuksessa ovat lapsi sekä lapsen arki ja elämä. Tavoitteena on ymmärtää lasta ja lapsen elämää hänen omasta näkökulmastaan (Kumpulainen ym. 2015, 229).

Kumpulaisen ja kollegoiden (2015) mukaan lasta voidaan positiivisen pedagogiikan avulla aktivoida kolmella eri tavalla. Ensimmäiseksi, lasta kannustetaan omien elämäkokemusten havainnointiin sekä tunteiden ja vahvuuksien tunnistamiseen. Toiseksi, lapsi asetetaan aktiivisen toimijan asemaan ja hänelle annetaan mahdollisuus kokemusten ja tunnetilojen dokumentointiin. Kolmanneksi, lapselle luodaan mahdollisuuksia omien elämäkokemusten jakamiseen esimerkiksi dokumentoinnin avulla. Dokumentointi toimii muistin välineenä sekä tunteiden ja ajatusten käsittelyn keinona, ja lapsi voi itse valita, mitä haluaa elämästään dokumentoinnin avulla kertoa (Kumpulainen ym. 2015, 231–233). Dokumentoinnin esimerkkejä varhaiskasvatuksessa ovat muun muassa piirroukset ja valokuvat sekä erilaiset dokumentit ja tallenteet.

3.2.3 Myönteiset tunteet

Myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja (Kumpulainen ym. 2015, 229). Positiivinen mieliala parantaa keskittymiskykyä sekä lisää luovaa ja holistista ajattelua, kun taas vastaavasti negatiivinen ajattelu kaventaa tarkkaavaisuutta (Seligman 2011). Myönteisissä tunnetiloissa ihmiset saavat laajemman kuvan asioista, arvioivat paremmin omaa käyttäytymistään ja saavat uusia näkökulmia (Kumpulainen ym. 2015, 229).

3.2.4 Vahvuuksien tunnistaminen

Lapsen vahvuuksien tunnistaminen on Kumpulaisen ja kollegoiden (2015, 230) mukaan oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytys. He jatkavat, että vahvuuksien tunnistamisen seurauksena lapsi alkaa luottamaan omiin kykyihinsä ja samalla hänen myönteinen minäkäsityksensä kehittyy, jolloin hän pystyy toimimaan erilaisissa tilanteissa. Lapsen vahvuudet kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hänelle merkityksellisissä ihmissuhteissa (Kumpulainen 2015, 230). Lisäksi panostaminen omien parhaiden puolien hyödyntämiseen johtaa todennäköisemmin parempaan menestykseen kuin heikkouksien tai puutteiden voittamiseen pyrkiminen (Leskisenoja & Sandberg 2019, 24).

3.2.5 Kasvatusyhteistyö

Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä varhaiskasvatuksessa on kuvattu aiemmin nimellä kasvatuskumppanuus, mutta termi on sittemmin vuoden varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) vaihtunut kasvatusyhteistyöksi. Kasvatuskumppanuudessa yhdistyy Kumpulaisen ja kollegoiden (2015) mukaan vanhempien tuntemus omasta lapsestaan sekä ammattilaisen asiantuntijuus, ja se syntyy luottamuksellisessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa. He jatkavat, että tavoitteena on avata sekä vanhemmille että lapsille itselleen hänen kehityksensä ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Kasvatusyhteistyö ei saisi keskittyä pelkästään ongelmiin puuttumiseen, vaan tavoitteena on luottamus ja yhteisöllinen tuki (Kumpulainen ym. 2015, 230).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2022) annetaan ohjeistuksia huoltajien ja vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Niiden mukaan huoltajien ja henkilöstön yhteistyön tavoitteena on sitoutuminen lasten terveen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen. Hyvässä kasvatusyhteistyössä suhtaudutaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022) mukaan ammatillisesti, avoimesti ja kunnioittavasti monimuotoisiin perheisiin sekä eri kieliin, kulttuureihin, uskontoihin ja kasvatusnäkemyskäsityksiin. Lisäksi korostaa, että varhaiskasvatuksessa tulee huomioida moninaisuuden lisäksi myös lasten yksilölliset tarpeet, ja huoltajille tulee mahdollistaa osallisuus varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun (Opetushallitus 2022, 21–36).

3.3 Positiiviselle psykologialle ja –pedagogiikalle osoitettua kritiikkiä

Positiivinen pedagogiikka ja psykologia ovat saaneet myös kritiikkiä osakseen. Sitä on esimerkiksi kritisoitu ”Be happy, don’t worry” – ajattelutavasta (Leskisenoja 2017, 33). Kritiikin mukaan positiivisessa psykologiassa keskitytään liikaa positiivisuuteen ja samalla sivuutetaan negatiivisten asioiden vaikutus, ja lisäksi jotkin positiiviset asiat voivat joillekin toiselle olla negatiivisia (Ojanen 2007, 23). Lisäksi kritiikin mukaan positiivinen pedagogiikka sortuu tulosten liialliseen yleistämiseen, mikä on ihmistieteissä ongelmana, sillä tulokset ovat aina todennäköisyyksiä (Ojanen 2007, 23–24).

Ojasen (2023) mukaan kritiikki esittää, että positiivisuudella selitetään positiivista toimintaa ja positiivisella toiminnalla positiivisuutta. Hän jatkaa, että positiivisen psykologia tuo esille yksilön menestyksen ja tappion johtuvan vain yksilöstä itsestään. Lisäksi kritiikin mukaan positiivinen psykologia ei ole arvoista vapaata, ja se korostaa minuutta (Ojanen 2023,19).

Van Zyl, Gaffaney, van der Vaart, Dik & Donaldson (2023) kokosivat artikkelissaan positiivisesta psykologiasta esiin nostettua kritiikkiä. Tulosten mukaan kritiikki esitti, että positiivisessa psykologiassa on puutteita teoretisoinnissa sekä käsitteellisessä ajattelussa. Lisäksi positiivinen psykologia on näiden tulosten mukaan ongelmallista, sillä tutkimustavoissa mittaamistavat ja metodologiat ovat epäselviä. Lisäksi se nähdään Van Zylin & kollegoiden (2023) mukaan näennäistieteenä, jossa on puutteita tieteellisistä todisteista ja jossa on heikko toistettavuus. Lisäksi kritiikki esittää, että positiivinen psykologia eristää itsensä valtavirtapsykologiasta, ja että se on uusliberalistinen ideologia ja kapitalistinen yritys (Van Zyl ym. 2022).

Kritiikistä huolimatta on tärkeä huomioda, ettei positiivisen pedagogiikan tarkoituksena ole keskittyä vain pelkästään positiiviseen ja jättää haasteet ja vaikeat tunteet kokonaan huomioimatta. Ihmisten ei tarvitse olla jatkuvasti onnellisia ollakseen hyvinvoivia, vaan myös kielteiset tunteet kuuluvat elämään, eikä niitä tarvitse paeta tai yrittää tukahduttaa (Leskisenoja 2023, 230–231). Toisaalta myös negatiiviset tunnetilat voivat ajoittain olla tärkeitä oppimisen kannalta. Esimerkiksi Seligman (2011) huomauttaa, että negatiiviset tunteet voivat saada meidät ajattelemaan kriittisesti ja analyttisesti, ja että sekä positiivinen että negatiivinen ajattelutapa ovat tärkeitä oikealla hetkellä.

4 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN KESKEISIÄ ELEMENTTEJÄ

4.1 PERMA-teoria

Seligman (2011) kehitti tiimensä kanssa PERMA-teorian, joka kuvaa hyvinvointia vahvistavia elementtejä. PERMA-teorian nimi muodostuu englannin kielen sanoista: Positive emotions, (myönteiset tunteet), Engagement (sitoutuminen), Relationships (ihmissuhteet), Meaning (Merkityksellisyys) ja Accomplishment (saavuttaminen) (Seligman 2011). Näitä viittä elementtiä voidaan Seligmanin (2011) mukaan kuvata kolmella periaatteella. Ensinnäkin, ne kaikki ovat luomassa hyvinvointia. Toiseksi, niitä tavoitellaan niiden itsensä vuoksi, eikä pelkästään saadaksemme mitään muita elementtejä. Kolmanneksi, jokainen elementti määritellään ja mitataan muista elementeistä riippumatta (Seligman 2011).

Myönteiset tunteet muodostavat hyvinvointiteorian kulmakiven (Seligman 2011). Fredrickson (2004) on myös nostanut esille myönteisten tunteiden merkityksen. Hän on kehittänyt Boarden and build-teorian, jonka mukaan myönteiset tunteet, kuten ilo, ylpeys ja rakkaus, laajentavat keskittymistä ja ajattelua sekä vähentävät negatiivista ajattelua. Samalla ne Fredricksonin (2004, 1375) mukaan ruokkivat psykologista resilienssiä ja kasvattavat henkilökohtaisia voimavaroja. Näin ollen ne myös lisäävät ihmisen kukoistusta ja vaikuttavat lisääntyvään hyvinvointiin myös tulevaisuudessa luomalla ylöspäin kohoavan voimavaraspiraalin (Fredrickson 2004, 1375).

Sitoutuminen näkyy oppilaissa mielenkiintona, uteliaisuutena, uppoutumisena ja tavoitteellisuutena (Leskisenoja 2023, 231). Sitoutuminen koetaan syvän kiinnostuksen tai uppoutumisen hetkellä, ja siihen liittyy myös Flow'n käsite (Leskisenoja 2017, 51). Flow'lla tarkoitetaan tilaa, jossa ihminen syventyy ja keskittyy intensiivisesti ja täydellisesti käsillä olevaan hetkeen ja voi kadottaa reflektiivisen itsetietoisuutensa (Nakamura & Csikszentmihály 2009, 195). Flow-kokemuksessa ihminen voi kadottaa ajantajunsa, mutta voi kokea toiminnan hyvin palkitsevana toiminnan päätyttyä (Leskisenoja 2017, 51).

Ihmissuhteilla on Leskisenojan (2023, 231–232) mukaan suuri merkitys elämän mielekkyyteen, ja niillä on voimakas vaikutus hyvinvointiin lapsuudesta vanhuuteen saakka. Hän jatkaa, että kyky rakastaa ja tulla rakastetuksi on ihmislajin sisäänrakennettu taipumus. Muut ihmiset ovat paras apu elämän vastoinkäymisissä, ja omaa hyvinvointia voi kohentaa myös tekemällä hyviä tekoja muita kohtaan (Seligman 2011). Leskisenojan (2023, 232) mukaan positiivisessa

koulukulttuurissa vaalitaan myönteisiä ja merkityksellisiä ihmissuhteita, ja parhaimmillaan koulutyöstä voi tulla emotionaalisesti ja sosiaalisesti voimaannuttava kokemus. Hän muistuttaa, että oppilailla ei kuitenkaan ole automaattisesti hyviä vuorovaikutustaitoja, vaan toisen huomioimista, kunnioittamista, myötätuntoa ja ryhmässä toimimista on harjoiteltava päivittäin (Leskisenoja 2023, 232).

Merkityksellisyys näkyy siinä, että elämä koetaan arvokkaana. Martela & Steger (2016) kuvailevat, että merkityksellisyydellä tarkoitetaan kolmea asiaa: koherenssia, eli ymmärryksen kykyä, tarkoitusta, eli kokemusta tavoitteista ja elämän suunnasta, sekä merkityksestä eli kokemusta elämisen arvoisesta elämästä. He jatkavat, että ihmisillä on tarve saada ymmärtää maailmaa ympärillään, he tarvitsevat suunnan teoilleen sekä arvoa elämälleen (Martela & Steger 2016, 33). Ihmissuhteet ja kytkökset muihin ihmisiin luovat elämälle tarkoituksen ja merkityksen (Seligman 2011). Oppilailla on Leskisenojan (2023, 232–233) mukaan oltava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa, eikä siis vain pelkästään tulla kuulluksi. Hän jatkaa, että vahvuusperustainen toiminta on palkitsevaa ja merkityksellisyyden kokemusta voi tukea auttamalla oppilasta tunnistamaan luontevahvuutensa. Oppilaan kokemaa merkityksellisyyttä syvennetään yhdistämällä osallisuuteen toimimista muiden hyväksi (Leskisenoja 2023, 232–233).

Saavuttaminen liittyy itselle merkityksellisten tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseen, hyviin suorituksiin ja onnistumiseen (Leskisenoja 2023, 233). Seligmanin (2011) mukaan saavuttamiseen pyritään usein sen itsensä takia, vaikka se ei toisi mukanaan positiivisia tunteita, merkityksellisyyttä tai positiivisia ihmissuhteita. Hän jatkaa, että ihmiselle esimerkiksi pelissä voittaminen on niin tavoiteltu asia, että häviäminen voi olla musertavaa, vaikka hän olisikin pelannut hyvin. Jotkut jopa huijaavat voittaakseen, ja tämän ei katsota lisäävän positiivisia tunteita, varsinkin jos huijaamista katuu jälkikäteen (Seligman 2011).

PERMA-teoriaan on viime vuosina lisätty Leskisenojan (2023, 234) mukaan myös *terveyden* käsite. Terveydellä tarkoitetaan hänen mukaansa fyysistä terveyttä ja terveellisiä elämäntapoja, mutta myös psykologista terveyttä ja sitä tukevia voimavaroja. Hyvinvointia ja henkistä terveyttä voidaan lujittaa resilienssin, optimismin, psykologisten voimavarojen ja läsnäolotaitojen opettamisella (Leskisenoja 2023, 234).

4.2 Hyveet ja luontevahvuudet

Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on löytää jokaisen lapsen hyveet sekä luontevahvuudet sekä opettaa lasta hyödyntämään niitä. Seligmanin (2002, 167) mukaan ominaisvahvuuksiksi kutsutaan niitä vahvuuksia, jotka ovat ihmiselle erityisen ominaisia ja erottavat ne niistä, jotka eivät ole hänelle yhtä ominaisia. Hän jatkaa, että vahvuuksilla on kolme perustetta. Ensinnäkin, vahvuudet ovat luonteenpiirteitä ja psykologisia ominaisuuksia joita arvostetaan lähes jokaisessa kulttuurissa. Toiseksi, niitä arvostetaan niiden itsensä vuoksi eikä vain keinona saavuttaa jotain. Kolmanneksi, vahvuudet ovat muovautuvia ja niitä voi opetella (Seligman 2002, 24–27, 167).

Hyveitä voidaan kuvailla Ojasen (2007, 118–119) mukaan kuvailla kolmella periaatteella. Ensinnäkin ihmiset tavoittelevat asioita, jotka he mieltävät arvokkaiksi ja tavoittelemisen arvoisiksi. Toiseksi, tavoitteiden toteutumiseksi tarvitaan hyveitä ja vahvuuksia. Hyveet näkyvät Ojasen (2007 118–119) mukaan ihmisten teoissa, ja tekoja tehdään sekä tietoisesti että spontaanisti. Lisäksi hyveiden mukaan toimiminen vaatii valintoja siitä, kuinka toimitaan tietyissä tilanteissa (Ojanen 2007, 118–119).

Ojasen (2007, 119–120) mukaan hyveet ovat harjoiteltavissa, ja niille on ominaista tekojen toistuminen ja niiden johdonmukaisuus. Hän jatkaa, että hyveellinen ihminen ei tee hyveitä pelkästään oman etunsa vuoksi, eikä myöskään ajaudu houkutusten vietäväksi niin helposti. Toisaalta Ojasen (2007,) mukaan hyviä tekoja voi tehdä myös itsekkäistä syistä, esimerkiksi huomion saamiseksi muilta ihmisiltä. Hyveellinen käytös ei ole pelkästään myönteisten asenteiden ilmaisemista vaan se vaatii myös toimintaa ja tekoja (Ojanen 2007, 119–120).

Via-Vahvuusluokitus eli Values in Action on Petersonin & Seligmanin (2004) kehittämä listaus, johon on kerätty yhteensä 24 luontevahvuutta. Kaikki luontevahvuudet liittyvät hyveisiin, ja jokaisen hyveen alle kuuluu 3-5 luontevahvuutta. Hyveitä ovat 1. Viisaus ja tieto, 2. Rohkeus, 3. Rakkaus ja Inhimillisyys, 4. Oikeudenmukaisuus, 5. Kohtuullisuus ja 6. Henkisyys ja transkendenssi (Peterson & Seligman 2004, 25).

Viisauden hyve näkyy Uusitalon (2023, 118) mukaan kognitiivisina taitoina, esimerkiksi tiedonhankintana ja käyttönä hyvän elämän saavuttamiseksi. Hänen mukaansa rohkeus kuvaa vahvuuksia, joiden avulla voi saavuttaa tavoitteita vastoinkäymisistä huolimatta. Uusitalon (2023, 119) mukaan inhimillisyys on hyve, joka ilmenee toisista huolehtimisena, kun taas oikeudenmukaisuuden hyve näkyy esimerkiksi ryhmätyötaidoissa, reiludessa ja johtajuuden

taidoissa. Kohtuullisuus hillitsee ihmisen toimintaa ja se on samalla suojautumista ylettömyyttä vastaan, kun taas henkisyys näkyy ihmisen yhteytenä maailmankaikkeuteen (Uusitalo 2023, 71). Alla olevassa kuviossa on esitetty nämä VIA-vahvuusluokituksen mukaiset hyveet ja luontevahvuudet Petersonin & Seligmanin (2004) mukaan.

Kuvio 1. Kuvassa esitettynä 24 luontevahvuutta sekä kuusi hyvettä VIA-vahvuusluokituksessa Petersonin ja Seligmanin (2004) sekä Seligmanin (2002) mukaan.

Viisaus ja tieto	Rohkeus	Rakkaus ja Inhimillisuus	Oikeudenmukaisuus	Kohtuullisuus	Henkisyys ja transkondenssi
1. Uteliaisuus	6. Innostus	10. Ystävällisyys	13. Reiluus	16. Anteeksi antavuus	20. Kauneuden arvostus
2. Oppimisen ilo	7. Urheus	11. Rakkaus	14. Johtajuus	17. Vaatimattomuus	21. Kiitollisuus
3. Arviointikyky	8. Simmäisyys	12. Sosiaalinen älykyys	15. Ryhmäyötai dot	18. Harkitsevaisuus	22. Toiveikkuus
4. Luovuus	9. Rehellisyys			19. Itsesäätely	23. Huumorintaju
5. Näkökulmanottokyky					24. Hengellisyys

5 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN TOTEUTTAMINEN LAPSIRYHMÄSSÄ

5.1 Ryhmäpedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus on lapsen suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022) mukaan toiminta päiväkodeissa on ryhmämuotoista, ja ryhmät muodostetaan huomioiden esimerkiksi lasten ikä, sisarussuhteet tai tuen tarve. Lisäksi se korostaa, että ryhmien tulee olla pedagogisesti tarkoituksenmukaisia ja että niissä noudatetaan henkilöstön määrään, lasten enimmäismäärään ja tuen tarpeeseen liittyviä säännöksiä. Varhaiskasvatuksen opettajilla on vastuu ryhmänsä toiminnan suunnittelusta, toteutumisesta, arvioinnista ja kehittämisestä (Opetushallitus 2022, 20).

Heikka, Hujala, Turja & Fonsén (2011 61–62) nostavat esille lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelussa huomioon otettavat neljä näkökulmaa. Pedagogiikan perustana sekä suunnittelun tukena opettajalla tulee olla heidän mukaansa ensinnäkin *yleistä, teoreettista kehitystä, kasvua ja oppimista koskevaa tietoa*, ja tämän avulla suunnitellaan toiminnan yleisiä linjoja lapsille eri ikä- ja kehitysvaiheissa. Toiseksi, *suunnittelun tulee pohjautua oppimisen sisältöjä koskevalle tiedolle*, jota ovat valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä niissä esitetyt sisällölliset orientaatiot. Heikan & kollegoiden (2011, 61–62) mukaan oppimiskokemuksista pyritään saamaan kokonaisvaltaisia ja kokonaisuuksiin yhdistellään eri sisältöjä ja teemoja, ja näistä kokonaisuuksista puhutaan nimellä *eheyttävät kokonaisuudet*. Lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun tarvitaan lisäksi *kunkin lapsen yksilöllisen kehityksen ja oppimisen jatkumoa koskevaa arviointitietoa*, jossa keskeistä on lasten tarpeiden, vahvuuksien ja intressien selvittäminen ja niiden huomiointi suunnittelussa (Heikka ym. 2011, 61–62).

Varhaiskasvatuksessa ryhmien toimintaan liittyy vahvasti pienryhmäpedagogiikka. Päiväkotiryhmien sisällä toimivien pienryhmien on todettu tuovan mukanaan monenlaista hyötyä sekä vahvistavan hyvinvointia ryhmässä. Mikkolan & Nivalaisen (2009 31–37) mukaan pienryhmät mahdollistavat lasten tutustumisen sekä luottamuksen syntymisen oman pienryhmänsä lapsiin, jonka seurauksena suurempaan ryhmään liittyminen on helpompaa. He jatkavat, että lapsen on helpompaa ja turvallisempaa hallita omaa toimintaansa pienessä ryhmässä, ja lisäksi aikuinen pystyy pienessä ryhmässä antamaan huomiota yksilöllisesti

lapselle, jolloin lapsi myös tulee aidosti kohdatuksi. Pienryhmät muodostetaan yleensä lasten iän, leikkitaiteiden sekä tuen tarpeen perusteella (Mikkola & Nivalainen 2009, 31–37).

5.2 PERMA-teoriaan liittyviä harjoituksia

Leskisenoja on koonnut teoksissaan *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa - Toteuta käytännössä* (2019) sekä *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki* (2017) varhaiskasvatuksessa ja koulussa toteutettavia PERMA-teoriaan liittyviä harjoituksia ja menetelmiä. Näillä menetelmillä tuetaan PERMA-teoriassa kuvailtua jokaista viittä elementtiä, eli myönteisiä tunteita, sitoutumista, ihmissuhteita, merkityksellisyyttä sekä saavuttamista. Leskisenojan kuvaamien harjoitusten pohjalla on Seligmanin (2011) PERMA-teoria ja hän on myös yhtenä harjoituksena maininnut Seligmanin kehittämän Mikä meni hyvin?-harjoituksen (Seligman 2011). Lisäksi hän on kuvailut Rath & Cliftonin (2004) “Ämpäriin täyttämisen”-teoriaa pohjana varhaiskasvatuksessa käytettävälle harjoitukselle. Kerron seuraavaksi esimerkkejä PERMA-teorian elementteihin soveltuvista harjoitteista.

Myönteisiin tunteisiin liittyvien harjoitusten tarkoituksena on herättää iloa, innostusta, tyytyväisyyttä, toiveikkuutta, turvallisuutta, kiitollisuutta ja muita myönteisiä tunteita (Leskisenoja 2017, 64–65). Yksi myönteisiin tunteisiin liittyvistä harjoituksista on Seligmanin (2011) kehittämä ”Mikä meni hyvin?”-harjoitus (What-Went-Well Exercise), jossa tehtävänä on kirjoittaa viikon ajan, joka ilta ennen nukkumaanmenoa kolme asiaa, jotka ovat sinä päivänä onnistuneet hyvin. Näiden onnistuneiden asioiden ei tarvitse olla maata mullistavia, mutta ne voivat olla tärkeitä (Seligman 2011). Harjoitetta pystyy Leskisenojan (2017; 2019) mukaan käyttämään esimerkiksi varhaiskasvatuksessa keskustelemalla lasten kanssa päivän tai viikon jälkeen onnistuneista hetkistä, ja se sopii mainiosti myös esimerkiksi jumppahetkien tai muun tuokion päätteeksi. Tämän harjoitteen avulla huomio kohdistuu myönteisiin asioihin, ja niiden esille nostaminen vahvistaa toivottua käyttäytymistä (Leskisenoja 2017, 65–66; 2019, 81).

Tietoisien läsnäolon harjoitukset liittyvät Leskisenojan (2017; 2019) mukaan *sitoutumiseen*. Niistä hyvinä esimerkkeinä hän nostaa esille hengitysharjoitukset, varhaiskasvatuksessa esimerkkinä tällaisesta harjoituksesta on *ilmapallohengitys*. Tässä harjoituksessa kuvitellaan, että vatsassa on suuri punainen ilmapallo, joka sisään hengittäessä kasvaa suureksi, ja vastaavasti tyhjenee uloshengittäessä (Leskisenoja 2017, 93–97; 2019, 96–106).

Ihmissuhteisiin pystytään kouluissa ja varhaiskasvatuksessa panostamaan yhteistoiminnallisella työskentelyllä, jolla saadaan aikaan tehokasta ja innostavaa oppimista (Leskisenoja 2017, 111). Yksi ihmissuhteita ja myönteisiä tunteita vahvistava menetelmä on ”Ämpäriin täyttäminen”-harjoitus, joka pohjautuu Rath & Cliftonin (2004) Ämpäriin täyttäminen-teoriaan (The theory of the Dipper and the Bucket). Rath & Cliftonin (2004, 5) mukaan ajatuksena tässä teoriassa on se, että jokaisella ihmisellä on näkymätön ämpäri, jota muut ihmiset pystyvät täyttämään hyvillä sanoilla ja teoilla. He jatkavat, että omaa ämpäriä voi itse myös täyttää sanomalla tai tekemällä asioita, jotka saavat toiset hyvälle tuulelle. Vastaavasti toisten ihmisten negatiiviset sanat ja teot tyhjentävät ämpäriä, ja oma ämpäri tyhjenee myös silloin, kun tekee itse negatiivisia asioita muita kohtaan (Rath & Clifton 2004, 5).

Leskisenojan (2019) mukaan ämpäriin täyttämisen ideaa voi käyttää varhaiskasvatuksessa tuomalla lasten nähtäväksi konkreettiset ämpärit, jotka täyttyvät esimerkiksi palloista silloin kun lapsi on tehnyt tai sanonut jotain hyvin. Hänen mukaansa lasten kanssa käydään läpi, millainen toimintatapa johtaa ämpäreiden täyttymiseen ja tyhjenemiseen, ja kuvia voidaan käyttää tukena muistuttamaan toivotusta käyttäytymisestä. Tärkeää on myös käydä lasten kanssa keskustelua onnistumisista ja siitä, mitkä asiat ovat vaikuttaneet ryhmän hyvään ilmapiiriin (Leskisenoja 2019, 139).

Merkityksellisuuden tuntemuksen keskiössä on erityisesti omien vahvuuksien tunteminen. Tämä tapahtuu Leskisenojan (2017;2019) mukaan tutustumalla oppilaiden ominaisvahvuuksiin ja alkamalla harjoitella niiden tunnistamista päivittäisessä toiminnassa. Hän jatkaa, että ominaisvahvuuksien käyttöä aletaan harjoitella tämän jälkeen, ja lisäksi keksitään mahdollisimman paljon eri tapoja ja tilanteita, missä näitä vahvuuksia on mahdollista käyttää. Tärkeää on antaa välitöntä ja rikastettua palautetta lapsen toimiessa jonkin vahvuuden mukaisesti, ja vahvuuksia kannattaa sanoittaa lapselle hänen sanavarastonsa laajentamiseksi (Leskisenoja 2017, 137–14; 2019, 159).

Saavuttaminen tarkoittaa oppimista, onnistumista ja voittamista sekä merkityksellisten tavoitteiden ja asioiden nimeämistä ja saavuttamista (Leskisenoja 2019, 183). On tärkeää, että sekä kouluissa että varhaiskasvatuksessa asetetaan tavoitteita lapsen toiminnalle. Leskisenojan (2019) mukaan lapsen kanssa on hyvä alkaa harjoitella tavoitteiden asettamista itselleen ja toiminnalleen jo ennen kouluikää. Nämä tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi käyttäytymiseen ja kaveritaitoihin, ja tavoitteen saavuttamiselle asetettua aikajännettä voi pidentää sitä mukaa kun lapsen sitoutuminen ja pitkäjänteisyys kasvavat (Leskisenoja 2019, 183–185).

5.3 Luonteenvahvuusmenetelmät

Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2019) ovat tuoneet esille positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä luonteenvahvuusharjoitteita. Erilaisia harjoitteita on kuvattu muun muassa heidän teoksessaan *Huomaa Hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa* (2019) sekä heidän luomissaan VahvuusVaris-materiaaleissa. Harjoitteita on tehty jokaiseen vahvuuteen liittyen. Koska lista niistä on laaja, kerron esimerkit voimavahvuuksien eli sinnikkyyden, itsesäätelyn ja myötätunnon näkökulmasta.

Sinnikkyys Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2019, 98–103) mukaan on intohimoa saavuttaa tavoitteita sekä päättäväisyyttä ja jatkamista myös mahdottomalta tuntuvan haasteen edessä. He jatkavat, että sinnikkyyttä voidaan harjoitella lasten kanssa asettamalla lyhyen tai pitkän aikavälin tavoitteita, sekä pitämään kiinni päämääristä, jotka ovat tärkeitä. Hyvä sinnikkyyttä kehittävä harjoitus koulussa on tutkia lasten kanssa sinnikkyyteen liittyviä tarinoita, joissa tavoite on saavutettu sinnikkyyden avulla (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2019, 98–103). Tätä menetelmää voi soveltaa myös päiväkodissa kertomalla esimerkkitarinoita, jotka antavat lapselle kuvan, että tekemällä töitä ja harjoittelemalla sinnikkäästi on mahdollista saavuttaa tavoite.

Itsesäätely on Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2019, 107–115) mukaan itsensä ohjaamista kohti pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteita. Itsesäätely voidaan heidän mukaansa jakaa kahteen osaan. Ensksi, ulkoisen käyttäytymisen mukaan, eli miten lapsi kykenee noudattamaan aikuisen ohjeita ja sopeuttamaan käytöstään eri tilanteisiin. Toiseksi, kognitiivisten kykyjen kontrolliin, eli miten lapsi kykenee ohjaamaan ajatteluaan, asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia. Yksi esimerkki varhaiskasvatuksessa käytettävästä itsesäätelyn harjoittelumenetelmästä on Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen mukaan (2019, 115) itsesäätelyn muuntaminen kuvaksi, joka muistuttaa tehtävästä ja motivoi keskittymään siihen. Uusitalon & Vuorisen (2019) sanoin: ”*Itsesäätely voi olla mukava voimahahmo, jonka voi valjastaa aamulla istumaan olkapäälle ja joka antaa myönteistä energiaa ja voimaa olemiseen*” (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2019, 115).

Myötätunto on Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2019, 118–119) mukaan lähimmäisen aitoa kohtaamista sekä yhteyttä toisiin ja sensitiivisyyttä toisen tarpeisiin. He jatkavat, että auttaminen ja sosiaalisen tarpeen tyydyttäminen kuuluvat myötätuntoinen käyttäytymiseen ja on siten myös yhteydessä onnellisuuteen. Myötätuntotaitoja tulee harjoittaa päivittäin, ja niitä voi opetella esimerkiksi tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia auttamisen ja välittämisen

harjoittelemiseen, tai käsittelemällä myötätuntoa tarinoiden ja draaman keinoin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2019, 118–124).

5.4 Hyvinvointia harjoittavat menetelmät

Hyvinvointi on Avolan & Pentikäisen (2019, 55) mukaan opetettava taito, ja jotta lapsi voisi hyvin, on hyvinvoinnin oppimista harjoitettava systemaattisesti. Laaja-alaiset hyvinvointitaidot voidaan heidän mukaansa jakaa seitsemään laajempaan osaan: 1) vahvuustaidot ja luontevahvuudet, 2) onnellisuustaidot ja tunnetaidot, 3) läsnäolotaidot ja keskittymistaidot, 4) ihmissuhdetaidot ja vuorovaikutus, 5) merkityksellisyys, optimismi ja myötätuntotaidot, 6) itsensä johtamisen taidot sekä 7) elinvoimaisuus, terveys ja kehon hyvinvointi (Avola & Pentikäinen 2019). Kerron seuraavaksi lyhyesti jokaisesta laaja-alaisen hyvinvoinnin osa-alueesta sekä yhden esimerkin niihin liittyvistä harjoitteista Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan. Nämä harjoitteet on tehty kouluun käytettäväksi, mutta ne ovat hyödynnettävissä ja sovellettavissa myös päiväkodissa.

Vahvuustaidoilla tarkoitetaan Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan taitoa tunnistaa omia vahvuuksia, taitoa hyödyntää niitä sekä taitoa kehittää uusia vahvuuksia. Myös muiden ihmisten vahvuuksien huomaaminen ja arvostaminen kuuluu heidän mukaansa vahvuustaitoihin. Vahvuustaitoihin ja luontevahvuuksiin liittyvä harjoite-esimerkki on Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan harjoittelu huomaamaan toisten ihmisten vahvuuksia, kiinnittämään huomio niihin sekä antamaan hyvää palautetta niistä. Samalla voi pohtia, onko itse samassa asiassa hyvä vai voisiko itse opetella kyseistä vahvuutta (Avola & Pentikäinen 2019, 108–122).

Onnellisuustaitojen opetteluun kuuluu Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan taito tehdä asioita, jotka tuovat onnellisuutta itselle ja muille. He jatkavat, että onnellisuustaidot ovat kykyä nähdä ja tehdä hyvää. Onnellisuustaitoihin liittyvät vahvasti Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan myös tunnetaidot, joihin kuuluu kyky tunnistaa ja vahvistaa myönteisiä tunteita sekä vastaavasti kohdata ja ratkaista vaikeita tunteita. Yksi esimerkki onnellisuustaitoihin ja tunnetaitoihin liittyvästä harjoitteesta on piirtäminen- tai kirjoittamistehtävä, jossa lapsi piirtää tai kirjoittaa viisi asiaa, jotka tekevät hänet onnelliseksi (Avola & Pentikäinen 2019, 131–148).

Läsnäolotaidot kuvaavat Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan taitoa asettua, rauhoittua ja keskittyä, sekä taito rauhoittaa itsensä stressaavissa tilanteissa ja kyky uppoutua tekemiseen.

He jatkavat, että läsnäolotaitoihin ja keskittymistaitoihin liittyvä hyvä harjoite on erilaisten rentoutumisharjoitusten lisäksi kuuloaistin avulla tehtävä ääniharjoite, jossa soitetaan soittimella yksi tai useampi sointu ja oppilaat kuuntelevat niin kauan kuin ääni kuuluu. Käden saa nostaa ylös heti, kun ääni ei enää kuulu (Avola & Pentikäinen 2019, 180–205).

Ihmissuhdetaidot ovat Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan taitoa muodostaa ja ylläpitää hyviä ihmissuhteita ja ystävyyttä, sekä esimerkiksi taitoa ratkaista konflikteja, sovittaa ja antaa anteeksi. He jatkavat, että vuorovaikutustaitoihin kuuluvat esimerkiksi taito olla rakentavassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä taito hallita hyviä vuorovaikutustaitoja. Nämä taidot kehittyvät Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan harjoittelemalla tietoisesti kiinnostumaan, kuuntelemaan sekä kannustamaan vuorovaikutustilanteissa. He lisäävät, että ihmissuhdetaitoja ja vuorovaikutustaitoja harjoitellaan vuorovaikutteisilla harjoitteilla, joista yksi esimerkki on ystävän esittely luokalle. Tässä tehtävässä oppilas saa kertoa itsestään asioita toiselle oppilaalle, jonka tehtävä on kuunnella tarina tarkkaan ja kertoa kuulemansa sen jälkeen koko ryhmälle (Avola & Pentikäinen 2019, 208–227).

Merkityksellisyys tarkoittaa Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan, että ihminen kokee itsensä ja toimintansa tärkeäksi ja arvokkaaksi. He jatkavat että merkityksellisyyteen liittyy vahvasti optimismin käsite, jolla viitataan toiveikkuuteen ja luottamukseen tulevaisuudesta. Merkityksellisyyden ja toiveikkuuden lisäämiseksi tarvitaan Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan myötätuntotaitoja, joita ovat esimerkiksi taito tehdä hyvää ja auttaa muita sekä taito myötälaita ja myötäelää toisten kanssa. He mainitsevat esimerkkinä myötätuntotaitoihin liittyvästä harjoitteesta myötätuntoisen kuunteluharjoituksen, jossa jokainen oppilas pääsee kertomaan ryhmälle omasta elämästään onnistumis- tai selviytymistarinan. Kuuntelijoiden tehtävänä on kysyä tarinasta kysymyksiä, joihin kertoja vastaa, ja lopuksi käydään kierros, jossa kuuntelijat saavat antaa positiivista palautetta kertojan tarinasta (Avola & Pentikäinen 2019, 248–271).

Itsensä johtamisen taidot tarkoittavat Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan taitoa johtaa omaa elämää vastuullisesti, tietoisesti ja ratkaisukeskeisesti. He jatkavat, että tämän lisäksi se on taitoa tuntea itsensä, johtaa omaa ajatteluaan sekä asettaa tavoitteita ja tavoitella niitä. Itsensä johtamiseen liittyvä harjoite-esimerkki on käydä lasten kanssa läpi kysymyksiä, joita voidaan tarkentaa lasten ikä- tai kehitystason mukaisesti: Kuka minä olen? (tästä esimerkkinä tarkennus: Mitkä asiat ovat sinulle tärkeitä, Mitä kaikkea tykkäät tehdä), Missä minä olen? (Mitä elämässäsi tapahtuu nyt, Missä taidoissa ja tekemisissä olet hyvä) ja Minne haluan mennä?

(Mitä haluaisit tehdä isona, mitä asioita ja taitoja haluaisit oppia) (Avola & Pentikäinen 2019, 276–284).

Elinvoimaisuus, terveys ja kehon hyvinvointi ovat Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan tärkeitä ihmisen onnellisuuden tuntemuksen kannalta. He jatkavat, että elinvoimaisiksi itsensä kokevat ihmiset ovat yleensä onnellisempia ja tyytyväisempiä elämäänsä, ja vastaavasti esimerkiksi kipua koettaessa on vaikeampaa päästä flow-tilaan tai keskittyä tekemiseen. Kehon hyvinvointi sekä kehon perustarpeiden täytyminen vaikuttavat Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan aivojen toimintaan ja sitä kautta myös oppimiseen ja hyvinvointiin. Elinvoimaisuutta voidaan harjoittaa esimerkiksi liikunnallista toimintaa lisäämällä sekä mahdollistamalla lepo ja rauhoittuminen (Avola & Pentikäinen 2019, 335–337.)

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen tavoitteet ja kysymykset

Tutkielmani tarkoituksena on tutkia positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen mukanaan tuomaa antia lapsiryhmässä, sekä sen toteuttamiseen liittyviä haasteita. Tavoitteena on tutkimuksen avulla selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia siitä, mitä heidän mielestään positiivinen pedagogiikka tuo heidän lapsiryhmäänsä ja mitä haasteita he kokevat sen toteuttamiselle olevan. Lapsiryhmän käsite ulottuu tutkielmassani lapsista ryhmän aikuisiin. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat kysymykset:

- Mitä varhaiskasvatuksen opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen tuovan lapsiryhmään?
- Millaisia toteuttamisen haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan hyödyntämiselle lapsiryhmässään?

6.2 Kvalitatiivinen tutkimus ja Fenomenologia

Toteutan tutkimukseni kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Kvalitatiivisen tutkimuksen erityispiirteenä on tiedonhankinnan kokonaisvaltaisuus ja se, että aineiston keruussa käytetään laadullisia menetelmiä, kuten haastatteluja tai havainnoiteja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Tässä tutkimustavassa kohteena on yleensä ihminen, ja tutkijan havainnot ja keskustelut tutkittavan kanssa nousevat keskiöön (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Varto 1992, 23.).

Käytän tutkimuksessani fenomenologista lähestymistapaa, sillä tutkielmassani keskitytään opettajien omiin kokemuksiin ja ajatuksiin positiivisen pedagogiikan tuomasta annista sekä toteutumisen haasteista. Laineen (2018) mukaan fenomenologiassa ajatellaan ihmisyyksilöiden rakentuvan suhteessa maailmaan, ja he ovat myös itse rakentamassa tuota maailmaa. Hän jatkaa, että jokaisella ihmisellä on oma suhteensa erilaisiin asioihin elämänpiirissään, ja jokainen ihminen kokee asiat omalla tavallaan. Jokaisella ihmisellä perspektiivi maailmasta on syntynyt omien kokemusten, käsityksien, arvojen ja tuntemisen tapojen kautta, ja maailma näyttäytyy ihmisille merkityksinä (Laine 2018, 30–31).

Fenomenologian oppi-isänä pidetään Edmund Husserlia. Kehittäessään fenomenologian ideaa hän korosti, että filosofian tulisi muodostaa ennakko-oletukseton ykseys (Husserl 1995, 13–19). Hän jatkaa fenomenologian kuvailua muun muassa niin, että vaikka oleva ja sen kokonaisuus on meille itsestään selvää, se ei ole aina ollut niin. Esimerkiksi lapsena ihminen Husserlin (1995, 19) mukaan saattaa vaivalla luoda ilmiöistä käsityksen jostakin joka on, mutta lopulta esimerkiksi esineet hahmottuvat oleviksi ja tietoisuus subjektiviteetin toiminnasta laskee. Käsitämme lopulta kaiken maailmasta olevasta käsin (Husserl 1995, 19).

Varton (1992) mukaan tutkijan tulisi havainnoida kohdetta ennakkoluulottomasti ja ilmiön tulisi avautua tutkijalle sellaisena kuin se on. Hänen mukaansa fenomenologinen tutkimuksen kannalta tärkeää on oivaltava havainnoiminen. Siinä irtaudutaan ennakkoasetuksista, ja se myös pakottaa tutkijan kuvailemaan ilmiötä usealla eri tavalla, myös niillä tavoilla mitä hän ei olisi ennakkokäsityksiensä perusteella tullut ajatelleeksikaan (Varto 1992, 86–87). Laine (2018, 36) huomauttaa, että aineistosta tehdyn välittömän tulkinnan jälkeen tutkijan on hyvä pysähtyä hetkeksi, jotta hän tiedostaisi hänen oman esiyymmärryksensä saattavan tehdä omat tulkintansa asiasta. Fenomenologisessa tutkimuksessa jokainen tulkinta tulee kyseenalaistaa, ja vasta tämän asian huomioimisen jälkeen on mahdollista lähteä selvittämään toisen henkilön omaa erityislaatuista koettua suhdetta tutkittavaan ilmiöön (Laine 2018, 35–36).

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus etenee Laineen (2018, 50) mukaan kahdeksan eri vaiheen kautta. Ensimmäiseksi tutkijan tulee *reflektoida kriittisesti omaa esiyymmärrystään* aiheesta, ja tämän reflektoinnin tulee jatkua koko tutkimuksen ajan. Toisessa vaiheessa *hankitaan laadullisen tutkimuksen aineisto*, tässä tapauksessa teemahaastattelun kautta. Kolmenneksi *aineistoa luetaan ja sen mukaan hahmotellaan kokonaisuutta*, jonka jälkeen päästään neljänteen vaiheeseen eli *kuvaukseen*. Siinä aineistosta nostetaan esiin tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset asiat ja ne kuvataan luonnollisella kielellä. Tämän jälkeen päästään viidenteen vaiheeseen eli *analyysiin*, jossa aineiston merkityksen jäsenyvät merkityskokonaisuuksiksi jotka esitetään tutkijan omalla kielellä. Samalla siinä tarkastellaan tulkintaa vaativia lauserakenteita. Kuudennessa vaiheessa eli *synteesissä* luodaan kokonaisuus tarkastelemalla merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita, jonka jälkeen seitsemännessä vaiheessa *tuloksia tarkastellaan suhteessa kirjallisuuteen*. Viimeisessä vaiheessa *arvioidaan uuden tiedon käytännöllistä sovellutusta ja esitetään kehittämisideoita*, muun muassa jatkotutkimusidea aiheeseen liittyen (Laine 2018, 50).

Kaikki tämä edellä mainittu tarkoittaa sitä, että tutkijan on kyettävä sulkemaan pois aikaisempia kokemuksiaan ja esiymmärrystä. Itsekriittisyys ja reflektiivisyys nousevat siis tärkeiksi fenomenologista tutkimusta tehdessä. Tutkijan on hyvä olla tietoinen omista ennakkokäsityksistään, jotta hän voi ottaa mahdollisimman avoimesti vastaan haastateltavan ilmaisemia asioita. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa siis sitä, että vaikka minulla itselläni olisi käsitys siitä, mitä positiivinen pedagogiikka voi parhaimmillaan tuoda lapsiryhmälle ja millaisia haasteita sen toteutukseen voisi liittyä, minun on osattava laittaa ne sivuun ja antaa haastateltavan sekä haastattelusta kerätyn aineiston tuoda merkityksiä esille. On siis hyvä kirjata itselleen muutamia ennakkokäsityksiä, mitä mahdollisesti haastatteluissa voisi tulla ilmi. Vaikka tekisin uudenlaisia tulkintoja aineiston pohjalta, on silti tärkeää pohtia kriittisesti, etteivät omat tulkinnat vaikuta liikaa siihen, mitä aineistosta huomaan. Aineistoa tulee siis lukea läpi useita kertoja, jotta haastateltavien kokemukset pääsevät kunnolla esille.

6.3 Teemahaastattelu

Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessani käytin puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua. Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen ja tarkentavien kysymysten varassa ja siinä on mahdollista syventää kysymyksiä haastateltavan vastausten perusteella (Tuomi & Sarajarvi 2018, 87–88). Verrattuna strukturoituun haastatteluun tämä haastattelumuoto on enemmän keskustelunomainen. Teemahaastattelu on paljon käytössä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, sillä se vastaa hyvin monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208). Fenomenologista tutkimusta tehdessä tärkeää on, että haastattelun kysymykset muotoillaan niin että haastateltava pystyy vastaamaan kuvailevasti ja kertomuksenomaisesti (Laine 2018, 34–35).

Helpoin tapa kerätä aineistoa olisi ollut lähettää kyselylomake haastateltaville, mutta vastausten saaminen tällä menetelmällä voi olla hyvin epävarmaa. Kaikki vastaajat eivät välttämättä ehdi täyttää kyselylomaketta suunnitteluajallaan tai vapaa-ajallaan tai ne saattavat hukkua sähköpostien sekaan. Haastattelu sopiikin erityisen hyvin aineistonkeruunetodiksi silloin, kun halutaan kadon jäävän mahdollisimman pieneksi, halutaan saada kuvaavia esimerkkejä ja kun halutaan tulkita kysymyksiä ja täsmentää vastauksia (Metsämuuronen 2003, 187).

Valitsin haastateltaviksi juuri varhaiskasvatuksen opettajat, sillä he toimivat ryhmänsä pedagogisina johtajina ja vastaavat ryhmän toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista. Lisäksi heidän olisi mahdollista osallistua haastatteluun työpaikallaan esimerkiksi suunnitteluajalla.

Tarjosin opettajille myös mahdollisuutta järjestää haastattelutilanne tarvittaessa etänä esimerkiksi Teams-sovelluksen kautta tai puhelimitse, mutta kaikki haastattelut saatiin järjestettyä paikan päällä.

Keskityin tutkimuksessani Pohjois-Suomen alueelle, sillä uskoin että minun olisi helpointa löytää haastateltavia saman alueen sisällä. Tutkimusta varten haastattelin kolmea varhaiskasvatuksen opettajaa, ja haastattelut tapahtuivat haastateltavien työpaikalla, heidän suunnitteluajallaan. Perustelen haastateltavien pientä määrää sillä, että haastattelut ovat aikaa vieviä aineistonkeruutapoja, ja lisäksi niissä kertyy usein paljon aineistoa, kun tutkittavasta kohteesta keskustellaan syvällisesti. Haastattelusta kerättyyn aineistoon tutustuminen vie paljon aikaa, mikäli sitä on kerätty liikaa. Lisäksi tällaisessa laadullisessa tutkimuksessa, missä eri varhaiskasvatuksen opettajien vastausten sisältöjä ja haastattelussa heränneitä ajatuksia kootaan yhteen, ei välttämättä tärkeintä ole aineiston laajuus tai haastattelun laaja osallistujamäärä. Laadullisissa tutkimuksissa ei niinkään pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan ja ymmärtämään tapahtumia, ilmiötä tai toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Tutkimussuunnitelmassa olin arvioinut aluksi yhden haastattelun olevan kestoltaan 20 - 45 minuuttia, mutta kaikki tekemäni haastattelut kestivät 17 - 22 minuuttia. Pilotoin haastattelun harjoittelemalla sitä ystäväni kanssa, ja tällöin aikaa meni alle 20 minuuttia. Ilmoitin kuitenkin tiedotteessa haastatteluajan olevan 20 - 45 minuuttia, sillä olin varautunut siihen, että osa haastatteluista saattaisi kestää vähemmän aikaa, toiset enemmän. Samalla ajankäytössä tulisi huomioitua myös siirtymiset haastattelutilaan sekä mahdolliset alkuvalmistelut ennen sitä.

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari (1994) huomattavat, että koska osa haastateltavista saattaa puhua aiheen vierestä kun taas osa ei saa sanottua mitään, on tärkeää tarkkailla haastateltavia. Mikäli joku haastateltava vaikuttaa antavan hyvin paljon informaatiota tutkimuksen kannalta, on kannattavaa lisätä ajankäyttöä, kun taas vähemmän informatiivisen haastateltavan kanssa aikaa kannattaa säästää (Syrjälä ym. 1994, 86). Rajoitin kuitenkin haastattelun sopivan lyhyeksi, niin että se ei ainakaan ylittäisi ylärajaa. Näin toimimalla huomioitiin varhaiskasvatuksen opettajan rajallinen aika ryhmästään irtautumiseen. Lisäksi liian pitkä haastattelu voi väsyttää haastateltavan eikä näin välttämättä enää haastattelun loppuvaiheessa informaatiota saada yhtä hyvin.

Pyrin järjestämään haastattelutilanteen mahdollisimman rauhalliseksi sekä luomaan kiireettömän ja luottamuksellisen ilmapiirin. Varasin haastattelupäivinä riittävästi aikaa ja saavuin ajoissa paikalle, jotta kysymykset pystyttiin käymään rauhassa läpi ja jotta

keskustelusta saataisiin kiireen tuntua vähennettyä. Alkuun jätimme lyhyesti aikaa arkipäiväiselle jutustelulle, jotta haastattelutilanteessa olevat rentoutuivat ja uskalsivat näin paremmin avautua haastattelussa ajatuksistaan. Myös loppuun jätettiin avoimen keskustelun varaa sekä mahdollisuus kertoa vielä omin sanoin aihepiiriin liittyvistä asioista.

Haastateltavia rekrytoidessani lähetin haastattelun rungon haastateltaville jo ennen haastattelupäivää, sillä näin haastateltava pystyi valmistautumaan haastatteluun etukäteen ja muotoilemaan vastauksiaan. Näin varmistettiin, että haastattelusta saataisiin mahdollisimman paljon irti. Haastateltavalta selvitin taustatietona työkokemuksen vuosina, sillä ajattelin että olisi mielenkiintoista tarkastella, onko haastateltavien vastausten välillä eroja sen mukaan, miten pitkä työura takana on. Tässä tutkielmassa haastateltavien työkokemus vuosina oli 3,5 -10 vuoden välillä.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023, 13) ohjeistaa tutkijoita toimimaan hyvien tieteellisten käytäntöjen periaatteen mukaisesti. Sen mukaan eettisyys tulee huomioida tutkimuksessa niin, että ennen aineiston keruun aloittamista tutkija huolehtii tarvittavat luvat, suostumukset ja eettiset ennako-arvioinnit oman tieteenalan sääntöjen mukaisesti. Tutkimusaineistojen käsittelystä ja hallinnasta sovitaan myös kumppaneiden kanssa, ja lisäksi noudatetaan tietosuojalainsäädäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 13).

Tutkielmassani näiden ohjeistusten noudattaminen näkyi esimerkiksi niin, että lupa tutkimukseen varmistettiin kaupungilta, sekä myös tutkimukseen osallistuvilta varhaiskasvatuksen opettajilta ja heidän työyksikköjensä johtajilta. Tutkimusta varten lähetin kaupungille tutkimuslupahakemuksen, aineistonkäsittelysuunnitelman, tietosuojailmoituksen, tutkimussuunnitelman sekä päiväkoteihin lähetettävän tiedotepohjan. Näiden asiakirjojen tarkoituksena on lupien hakemisen lisäksi antaa kattavaa tietoa siitä, millainen tutkimus on kyseessä, millainen on sen aikataulu, miten aineistoa käsitellään ja miten huomioidaan tietosuoja tutkimusta tehdessä. Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat saivat ennen haastattelua tiedotteen tutkimuksesta, tietosuojailmoituksen sekä suostumuslomakkeen. Tiedotteen ja tietosuojailmoituksen tarkoituksena oli antaa opettajille tietoa tutkimuksesta sekä siitä, mitä tietoja tutkimuksessa kerätään ja miten huolehditaan aineiston säilyttäminen ja hävittäminen. Suostumuslomakkeella varmistettiin haastateltavan allekirjoituksella se, että opettaja on saanut riittävästi tietoa tutkimukseen liittyen ja että hän suostuu haastatteluun.

Haastateltavia lähdin jo kaupungin tutkimuslupaa odotellessa rekrytoimaan informoimalla tutkimuksesta päiväkodin johtajia puhelimitse. He lupasivat auttaa haastateltavien etsimisessä

kertomalla haastattelusta oman työyhteisönsä opettajille tiimipalaverissa sekä laittamalla sähköpostia heille asiaan liittyen. Lähetin johtajille saateviestin kanssa sähköpostitse suostumuslomakkeen, haastattelurungon sekä tietosuojailmoituksen, ajatuksena että he voivat tämän kyseisen viestin liitteiden kanssa sellaisenaan lähettää opettajille. Kuitenkaan tämä rekryointitapa ei tuottanut tulosta, joten olin suoraan yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajiin, joiden tiesin mahdollisesti voivan olla kykeneviä osallistumaan haastatteluun. Heidän työyksiköittensä johtajilta varmistettiin ennen haastatteluja lupa siihen, että kyseiset opettajat voivat osallistua.

6.4 Aineisto ja aineiston analyysi

Keräsin tutkimuksen aineiston haastattelun aikana nauhoittamalla haastattelun sekä tekemällä muistiinpanoja. Ennen analysointia aineisto on saatava muotoon, jossa analysointi on mahdollista, joten yleensä muistiinpanot ja haastattelut litteroidaan eli kirjoitetaan puhtaaksi (Metsämuuronen 2006, 242). Litteroinnissa apuna käytin M365-asiakirjaohjelman litterointiominaisuutta. Aineiston litteroinnin toteutin siirtämällä äänitiedoston tietokoneelleni ja lataamalla sen asiakirjaan. Litterointityökalu siirsi siis tekstin suoraan äänitiedostosta asiakirjaan. Tämän jälkeen kuuntelin nauhoituksen läpi silmäillen samalla tekstiä ja tekemällä muutoksia, mikäli tekstiin oli tullut virheellinen sana. Samalla poistin sieltä myös tunnistetietoja, esimerkiksi jos haastateltava oli maininnut jonkun työntekijän nimen. Hävitin äänitallenteet aineistojen litteroinnin jälkeen.

Vain yksi haastateltavista toivoi saavansa litteroidun version luettavakseen haastattelun jälkeen. Kun olin litteroinut haastattelun ja poistanut tunnistetiedot, lähetin tämän litteroidun version haastateltavalle tarkastettavaksi. Samalla muistutin haastateltavaa mahdollisuudesta tehdä tarvittaessa korjauksia aineistoon, mikäli haastateltava näin toivoisi. Haastateltava antoi luvan käyttää aineistoa sellaisenaan, joten tämän jälkeen pääsin aloittamaan aineistojen kokonaisvaltaisemman tarkastelun sekä analyysin.

Aineiston analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa aineistosta valitaan analyysiyksiköt tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, eikä niiden tule olla etukäteen sovittuja tai harkittuja (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 108). Koska tutkimus on fenomenologinen, on aineiston analysoinnissa oltava huolellinen, etteivät tutkijan omat ennakkoluulot aiheesta pääse liikaa vaikuttamaan tulosten syntymiseen. Tuomen ja Sarajärven

(2018, 109) mukaan tutkija voi ratkaista ongelman kirjaamalla omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja suhtautumalla niihin tietoisesti analyysin aikana.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä eli induktiivisessa aineiston analyysissä pyritään Tuomen & Sarajärven (2018, 122-127) mukaan luomaan aineistosta teoreettinen kokonaisuus, ja analyysi on heidän mukaansa jaettavissa kolme vaiheeseen. Ensimmäinen niistä on heidän mukaansa redusointi eli pelkistäminen, jossa tiivistetään tai pilkotaan data ja karsitaan epäolennainen aineistosta pois. Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–123) mukaan auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja, esimerkiksi merkitsemällä samaa tarkoittavat ilmaisut samanvärisellä kynällä ja erivärisillä kynillä eroavaisuudet. Toinen vaihe on aineiston kluserointi eli ryhmittely. Kluseroinnissa alkuperäisilmaisut käydään Tuomen ja Sarajärven (2018, 124–127) mukaan tarkasti läpi, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä ja eroavaisuuksia. Kolmantena vaiheena heidän mukaansa analyysissä on abstrahointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon mukaan muodostetaan teoreettisia käsitteitä. He jatkavat, että abstrahoinnissa yläluokat yhdistetään pääluokiksi tai yhdistäväksi luokaksi ja kokoava käsite muodostetaan. Abstrahointia jatketaan niin kauan kuin se on aineiston kannalta mahdollista (Tuomi Sarajärvi 2018, 124–127). Kerron seuraavaksi, miten nämä vaiheet aineiston analysoinnissa näkyivät tutkimuksessani.

Aloitin analyysin ensin luomalla uuden asiakirjan M365-ohjelmaan, ja siirsin nauhoituksesta kerätyn, jo litteroidun aineiston siihen. Tässä uudessa asiakirjassa pääsin aloittamaan aineiston pilkkomisen, ja jätin alkuperäisen litterointiversioon tässä vaiheessa vielä talteen, mikäli siihen tarvitsisi tutkimuksen aikana vielä palata. Ensin nauhoituksesta kerätyn aineiston litteroinnista poistettiin kaikki analysoinnin kannalta turhat ilmaukset, kuten joo, öö, tuota, niinku ym., ja välikommenteja, jotka eivät tutkimuksen kannalta olleet tarpeellisia. Ensin lähdin poimimaan tekstistä kohtia jossa vastattiin molempiin tutkimuskysymyksiin, ja ne listattiin molempien tutkimuskysymysten alle. Tämän jälkeen aineistoa lähdettiin tarkastelemaan useampaan kertaan läpi, ja kaikki samaa tarkoittavat ilmaisut merkitiin wordin tekstinkorostustyökalulla samanvärisiksi.

Kun olin tehnyt merkinnät aineistoon, siirryin aineiston ilmauksien ryhmittelyyn. Aineistosta listasin ensin samaa tarkoittavat ilmaukset omiin ryhmiinsä, muista ilmauksista eroavat maininnat siirsin omaan listaansa. Samaa tarkoittaville ilmauksille luotiin oma alaluokka, jolle annettiin nimi. Loin alaluokan myös, vaikka joku tietty ilmaus olisi mainittu vain kerran

aineistossa. Kun kaikilla alaluokilla ilmausten luetteloissa oli oma nimensä, lähdin vielä tutkimaan, onko alaluokilla toisten alaluokkien kanssa jotain yhdistävää tekijää. Tästä eteenpäin tapahtuva vaihe oli siis abstrahointi. Yhdistelin alaluokat samaan aihepiiriin liittyvien toisten alaluokkien kanssa, ja niistä muodostettiin yläluokkia.

Kuvaan seuraavaksi esimerkin tutkimukseni analyysissa ilmauksen etenemisestä alaluokaksi ja yläluokaksi sekä sen kytkeytymisen pääkategoriaan. Haastateltavan ilmauksesta, jossa kuvailtiin lasten turvallisuuden tunnetta ryhmän aikuisia kohtaan, kirjasin pelkistetyn ilmauksen Kaikki aikuiset ovat turvallisia jokaiselle lapselle. Tästä tiivistin alaluokan Turvallisuuden tunne. Tarkastelemalla tämän jälkeen nimettyjen alaluokkien yhteyksiä ja eroavaisuuksia toisiinsa, yhdistin Turvallisuuden tunne-alaluokan samankaltaiseen ilmiöön viittavien alaluokkien kanssa. Näiden yhdistelmästä syntyi yläluokka Hyväksyvä vuorovaikutus, jonka pääkategoriaksi muodostui tutkimuskysymyksen perusteella Positiivisen pedagogiikan anti.

Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja etenemisestä alaluokan kautta yläluokkaan:

Alkuperäisilmaus:

“ -- Lapset lähestyy ryhmän kaikkia aikuisia tasapuolisesti. Eli siellä ei ole vaan se yksi kiva josta kaikki vaan me kaikki ollaan tasavertaisesti lapsille turvallisia aikuisia. ” (Haastateltava 1)

Pelkistys: Kaikki aikuiset ovat turvallisia jokaiselle lapselle

Alaluokka: Turvallisuudentunne

Yläluokka: Hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostuminen

Pääkategoria: Positiivisen pedagogiikan anti

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen sain aineistoni pohjalta koottua yhteensä neljä yläluokkaa jotka olivat: 1. Kasvu, kehitys ja oppiminen myönteiseen suuntaan, 2. Hyvinvoinnin lisääntyminen 3. Hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostuminen ja 4. Tilanteiden rauhoittuminen. Näille yläluokille muotoutui ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti

yhdistävä pääkategoria, Positiivisen pedagogiikan anti. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen muodostui pääkategoriaksi Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet. Sen alle muotoutui kolme yläluokkaa: 1. Henkilökohtaiset haasteet, 2. Lapsiryhmästä kumpuavat haasteet ja 3. Työyhteisöön ja olosuhteisiin liittyvät haasteet.

Taulukko 1. Tutkimuskysymysten pohjalta muodostuneet pääkategoriat sekä analyysin pohjalta muodostuneet tulokategoriat.

Pääkategoria	Tulokategoria
Positiivisen pedagogiikan anti	<ul style="list-style-type: none"> - Kasvu, kehitys ja oppiminen myönteiseen suuntaan - Hyvinvoinnin lisääntyminen - Hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostuminen - Tilanteiden rauhoittuminen
Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet	<ul style="list-style-type: none"> - Henkilökohtaiset haasteet - Lapsiryhmästä kumpuavat haasteet - Työyhteisöön ja olosuhteisiin liittyvät haasteet

Taulukko 2. Positiivisen pedagogiikan anti kuvattuna yläluokkien ja alaluokkien sekä alaluokkiin jaoteltujen pelkistysten mukaisesti.

Kasvu, kehitys ja oppiminen myönteiseen suuntaan	Hyvinvoinnin lisääntyminen	Hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostuminen	Tilanteiden rahoittuminen
<u>Oppiminen</u> -Oppiminen helpompaa positiivisuuden kautta	<u>Hyvinvoinnin lisääntyminen ryhmässä</u> - Hyvinvoiva ryhmä	<u>Yhteenkuuluvuus</u> -Yhteenkuuluvuuden tunne	<u>Kiireettömyys</u> - Tilanteiden rauhoittuminen - Lapset rauhoittuvat
<u>Kasvu ja kehitys</u> - Mielekästä kasvua ja kehitystä tukevaa toimintaa	<u>Itsetunnon kehitys</u> - Itsetunnon kehittyminen arvostavan kohtaamisen kautta	<u>Kiusaaminen ja riidat vähenevät</u> - Vähän lasten välistä kiusaamista tai riitoja	<u>Leikkirauha</u> - Ryhmässä on leikkirauha
<u>Itsetunnon kehitys</u> - Itsetunnon kehittyminen arvostavan kohtaamisen kautta	<u>Myönteiset tunteet</u> - Lapset ovat iloisia ja innostuneita - Positiivinen palaute lapsilta ja vanhemmilta	<u>Positiivisuuden automatisoituminen</u> -Positiivisuus tapahtuu itsestään toiminnassa	<u>Muutos käyttäytymisessä</u> - Ei toivottua käyttäytymistä saatu kitkettä pois - Lapsen käyttäytymisen muutos positiivisesti lähestymällä
<u>Muutos käyttäytymisessä</u> - Ei toivottua käyttäytymistä saatu kitkettä pois - Lapsen käyttäytymisen muutos positiivisesti lähestymällä	<u>Onnistumiset</u> - Onnistumisen kokemukset - Positiivisten kokemusten jatkuva	<u>Lämminhenkisyys</u> - Ryhmässä lämmin henki (Lasten, lasten ja aikuisen kesken) - Positiivisuus osana ryhmän arvomaailmaa ja toimintaa	<u>Kiusaaminen ja riidat vähenevät</u> - Vähän lasten välistä kiusaamista tai riitoja
<u>Reflektointitaidot</u> - Oman toiminnan reflektoinnin oppiminen	<u>Vahvuuksien löytäminen</u> Lapsen vahvuudet löydetään positiivisin keinoin	<u>Turvallisuudentunne</u> -Jokainen aikuinen on lapselle turvallinen	
<u>Ongelmanratkaisutaidot</u> - Ratkaisukeskeisyyden oppiminen - Haasteesta ylipääseminen positiivisesti lähestymällä			
<u>Vahvuuksien löytäminen</u> - Vahvuuksien tunteminen tukee lapsen oppimista			

Taulukko 3. Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet kuvattuna yläluokkien, alaluokkien sekä alaluokkiin jaoteltujen pelkistettyjen ilmausten mukaisesti.

HENKILÖKOHTAISET HAASTEET		LAPSIRYHMÄSTÄ KUMPUAVAT HAASTEET		TYÖYHTEISÖÖN JA OLOSUHTEISIIN LIITTYVÄT HAASTEET	
Henkilökoh- tainen elämä	Työ	Ryhmän rakenne	Muutokset ryhmässä	Olosuhteet	Muut työyhteisön jäsenet
Asenteet	Kuormitus	Ryhmän iso ikähaarukka	Uusi lapsi aloittaa ryhmässä	Riittämättömät resurssit	Asenteet
Käytösmallit	Ajankäytön haasteet	Yhteinen kieli puuttuu	Pienten lasten kanssa tilanteet muuttuvia	Vajaa henkilöstö	Tiimin kouluttautumattomuus
Kuormitus				Ajankäyttö	Sukupolvierot
Haasteet omassa elämässä				Päivän rakenne	
Tiedon puute					
Sukupolvierot					

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa lähen avaamaan tutkimuksen tuloksia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kuvaillen sekä peilaten samalla positiivisen pedagogiikan teoretietoon. Aluksi lähen kuvailemaan haastateltavien yksilöllisiä sekä yhdistäviä kokemuksia positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä. Tämän jälkeen siirryn kuvailemaan tuloksia positiivisen pedagogiikan tarjoamiin asioihin liittyen, jonka jälkeen vuorossa on toteuttamisen haasteita kuvaava osio. Lopuksi kuvailen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia siitä, miten toteuttamisen haasteita voitaisiin ylittää.

7.1 Haastateltavien yksilöllisiä ja yhdistäviä kokemuksia positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä

Haastateltavia varhaiskasvatuksen opettajia oli yhteensä kolme, ja heillä oli eri mittaisia työkokemusvuosia takanaan. Ensimmäinen haastateltava oli työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana kolme ja puoli vuotta, toinen haastateltava viisi vuotta ja kolmas haastateltava kymmenen vuotta. Heillä jokaisella oli vastauksissaan havaittavissa muutamia ominaispiirteitä, jotka erottivat heidät muista haastateltavista. Lähen seuraavaksi kuvailemaan, mitä ominaisia, yksilöllisiä piirteitä jokaisen haastateltavan vastauksissa oli. Vaikka en tutkimuksessani erikseen tarkasti erottele, minkä verran mikäkin positiivisen pedagogiikan antiin tai toteuttamisen haasteisiin liittyvä ilmaus näkyi haastateltavien vastauksissa, olen kerännyt kokoon asioita, mitkä korostuivat erityisen paljon opettajien vastauksissa.

Ensimmäinen haastateltava oli selkeästi ottanut esille kokemuksissaan sen, että parhaimmillaan positiivinen pedagogiikka näkyy koko ryhmän toiminnassa ja jokapäiväisessä arjessa, ja kuva iltä sen ulottuvan lapsiryhmästä aina työyhteisöön ja johtamiseen asti. Johtamisen merkitys korostui myös positiivisen pedagogiikan toteuttamisen mahdollistamisessa. Kaikki arjen tilanteet nähtiin mahdollisuutena myönteiselle vuorovaikutukselle sekä oppimiselle.

Toinen haastateltava toi kokemuksissaan paljon esille palkitsemismenetelmät osana positiivista pedagogiikkaa. Heidän ryhmässään käytettiin paljon palkintomenetelmiä eri tilanteissa motivaation herättämiseksi, muun muassa pukemistilanteissa ja nukkarissa. Samalla myös arvioitiin yhdessä lapsen kanssa hänen omaa käyttäytymistään sekä toisten lasten käyttäytymistä, ja kerättiin hyvistä teoista timanttipalkintoja ryhmän yhteistä palkintoa varten. Yhtenä piirteenä oli myös, että opettaja oli tiimensä kanssa ottanut kiva kaveri-teeman projektin

muodossa selkeästi osaksi ryhmän toimintaa. Lasten kanssa esimerkiksi tarkasteltiin paljon kuvien kautta, miten kiva kaveri toimii ja millainen käytös taas ei ole niin mukavaa.

Kolmas haastateltava kuvaili erityisesti sylin ja lapsen myönteisen vastaanottamisen merkitystä turvallisen ja myönteisen vuorovaikutussuhteen luomisessa. Sylin merkitys vuorovaikutussuhteen syntymisessä koettiin tärkeänä etenkin pienten lasten kanssa työskennellessä sekä niissä tilanteissa, joissa yhteistä kieltä ei ole tai jos uusi lapsi on juuri aloittanut ryhmässä. Erityisesti korostettiin myös paljon lapsen positiivista kohtaamista ja lämminhenkisyyttä alkaen aina päiväkotiin saapumisesta.

Kaikki haastateltavat korostivat erityisesti lapsen lähestymistä positiivisen kautta tärkeänä osana positiivista pedagogiikkaa. Erityisesti koettiin, että lapsi oppii paljon paremmin asioita lähestymällä haasteita positiivisen kautta, kuin että hänelle puhuttaisiin negatiivislähtöisesti. Kokemuksissa oli havaittavissa lapsen arvostus sellaisena kuin hän on, ja sen osoittaminen positiivisen vuorovaikutuksen kautta. Tiimin merkitys positiivisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen luojana nousi jokaisen opettajan kokemuksissa esille. Kun haastateltavat saivat pohtia mahdollisia positiivisen pedagogiikan toteutuksen haasteita, korostui vastauksissa erityisesti se, että haasteiden ylittäminen lähtee ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajasta itsestään, siitä miten hän itse asennoituu tulevaan työpäivään ja miten hän vie eteenpäin ajatusta positiivisesta pedagogiikasta tiimissään sekä lapsiryhmässään.

Tutkimuksen tarkempia tuloksia käydään läpi seuraavissa alaluvuissa.

7.2 Positiivisen pedagogiikan anti

Positiivisen pedagogiikan mukanaan tuomista mahdollisuuksista muodostuivat seuraavat pääkategoriat: 1. Kasvu, kehitys ja oppiminen myönteiseen suuntaan, 2. Hyvinvoinnin lisääntyminen 3. Hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostuminen 4. Tilanteiden rauhoittuminen. Huomasin jaottelua tehdessäni, että monet alaluokat olisi saattanut olla mahdollista laittaa useampaan yläluokkaan. Päädyinkin esimerkiksi sijoittamaan alaluokat "vahvuuksien löytyminen" ja "itsetunnon kehitys" kahteen yläluokkaan, Kasvu, kehitys ja oppiminen myönteiseen suuntaan-yläluokkaan sekä Hyvinvoinnin lisääntyminen-yläluokkaan. Tästä huomaa, että huolimatta tarkasta analyysistä, kaikki ilmiöt eivät ole lokeroitavissa tiettyyn aihealueeseen, vaan ne voivat kuvastaa useampia eri ilmiöitä samaan aikaan.

Kun tarkastellaan saatuja tuloksia peilaten aiemmin käsiteltyyn teoriatietoon, on havaittavissa sieltä kohtia jotka ovat kytköksissä positiivisen psykologian ja pedagogiikan teoriatietoon. Kokemuksissa oli havaittavissa elementtejä, jotka viittasivat esimerkiksi PERMA-teoriaan ja hyveisiin ja luonteen vahvuuksiin. Kukaan haastateltavista ei missään vaiheessa maininnut yksittäisiä teorioita, kuten esimerkiksi PERMA- teoriaa haastattelun aikana, mutta vastausten perusteella tuli selväksi, että heillä kaikilla oli käsitys positiivisen pedagogiikan peruspääteistä ja että he hyödynsivät sitä ryhmänsä toiminnassa. Lähden avaamaan tutkimuksen tuloksia kategoria kerrallaan, peilaten samalla muun muassa Kumpulaisen ja kollegoiden (2015) viiteen periaatteeseen positiivisesta pedagogiikasta sekä PERMA-teoriaan Seligmanin (2011) mukaan. Samalla tarkastelen aikaisemmin kuvailtujen positiivisen pedagogiikan menetelmien pohjalta, mihin oppimisen osa-alueeseen mikäkin ilmaus viittaa.

7.2.1 Kasvu, kehitys ja oppiminen myönteiseen suuntaan

Kasvu, kehitys ja oppiminen- kategorian alle löysivät paikkansa ne vastauksista muodostetut ilmaukset, missä viitattiin lapsen kasvuun ja kehitykseen sekä oppimiseen. Positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen katsottiin vaikuttavan vahvasti lapsen itsetunnon kehittymiseen. Itsetunnon koettiin kehittyvän erityisesti, kun lasta arvostetaan sellaisena kuin hän on. Opettajien kokemuksissa korostui erityisesti jokaisen lapsen vahvuuksien löytämisen tärkeys sekä positiivisesti ja kannustavasti suhtautumisen merkitys lapsen oppimisen sekä kasvun ja kehityksen kannalta.

“-- oppimistilanteissa myös, että semmoinen että jos lapsella on itsellä semmoinen olo, että hän tietää missä hän on hyvä, mitkä on hänen vahvuuksiaan, niin myös hän on silloin kykeneväisempi uusiakin asioita oppimaan.” (Haastateltava 1).

Opettajien kokemukset vahvuuksien löytymisen merkityksestä tukevat myös positiivisen pedagogiikan teoriatietoa. Vahvuuksien löytämisellä ja niiden hyödyntämiselle voimavarana on todettu kiistatonta merkitystä lapsen oppimiselle ja kehitykselle useissa yhteyksissä (mm. Seligman 2011; Leskisenoja 2019) Lapsen arvostaminen sellaisena kuin hän on vaikuttaa myös merkityksellisyyden kokemiseen, jota korostettiin vahvasti positiivisen pedagogiikan tärkeänä tavoitteena (mm. Seligman 2011; Leskisenoja 2023; Leskisenoja 2019; Avola & Pentikäinen 2019)

Haastateltavat viittasivat myös lapsen ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen. Lapsen koettiin pääsevän paljon paremmin haasteista yli ja oppivan käsittelemään haasteita paremmin, kun hänen kanssaan lähdetään tilanteeseen positiivisen kautta. Positiivisella pedagogiikan keinoin koettiin saatavan myös muutosta lapsen käyttäytymiseen. Tämä näkyi haastateltavien mukaan esimerkiksi siinä, että positiivisen pedagogiikan menetelmillä oltiin saatu ei-toivottua käyttäytymistä kitkettyä pois, lähtemällä etsimään lapsen vahvuuksia.

Ongelmanratkaisutaitojen käyttäminen mainittiin aiemmin tässä tutkielmassa osana itsesäätelytaitojen harjoittelua (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2019). Samalla ongelmanratkaisutaitojen käyttäminen ja haasteiden ylipääseminen viittaa myös PERMA-teoriassa kuvattuun tavoitteiden saavuttamiseen pyrkimiseen (Seligman 2011; Leskisenoja 2023) sekä lapsen osallisuuden ja toimijuuden tukemiseen (Kumpulainen ym. 2015) aktivoimalla lasta pohtimaan toimintaansa itse. Muutos lapsen käyttäytymisessä positiiviseen suuntaan voidaan myös nähdä olevan tulosta itsesäätelytaitojen harjoittelusta, kun lapsi opettelee sovittamaan käyttäytymistään eri tilanteisiin sopivaksi (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2019).

Yksi haastateltava mainisti yhtenä positiivisen pedagogiikan tuomana mahdollisuutena itsereflektion taidon oppimisen, joka viittaa myös PERMA-teorian (Seligman 2011; Leskisenoja 2023) korostamiin myönteisiin tunteisiin sekä “Mikä meni hyvin?”-harjoitukseen. Samalla oman toiminnan reflektoinnin harjoittelun voidaan nähdä liittyvän Kumpulaisen ym. (2015) kuvailemaan lapsen osallisuuden ja toimijuuden tukemiseen. Kun lasta opetetaan havainnoimaan omaa ja muiden käyttäytymistä muun muassa käyttämällä näkyvää, konkreettista palkitsemismenetelmää apunaan, hän oppii samalla refleктоimaan ja arvioimaan omaa toimintaansa.

“Ja sitten myös se, että ne oppii itse niinku tavallaan refleктоimaan sitä omaa käytöstä ja myös arvioimaan sitä omaa toimintaa. Että miten minulla nyt vaikka meni tai miten minä toimin missäkin tilanteessa” (Haastateltava 2).

7.2.2 Hyvinvoinnin lisääntyminen

Hyvinvoinnin lisääntymistä kuvasivat kaikki ne ilmaukset, jotka viittasivat hyvinvointiin. Edellisessä aluvussa kuvaillut itsetunnon kehittyminen ja vahvuuksien löytyminen voidaan nähdä hyvinvointiin liittyvinä positiivisen pedagogiikan antina. Näiden lisäksi myönteisiä

tunteita kuvattiin opettajien vastauksissa usein, ja positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen koettiin lisäävän entisestään myönteisiä tunteita koko ryhmässä. Lasten kuvailtiin olevan iloisia ja innostuneita, ja ylipäättään koko ryhmää kuvailtiin hyvinvoivaksi.

Hyvinvoinnin lisääntyminen sekä myönteiset tunnetilat ilmenivät opettajien kokemuksissa myös muun muassa lasten antamassa positiivisessa palautteessa. Lapset osoittivat innostumisen merkkejä ja kuvailivat myös olevansa itse iloisia tai että heillä on ollut kiva päivä. Myös vanhemmilta oltiin saatu positiivista palautetta, ja he olivat selvästi havainneet muutoksen omassa lapsessaan. Näin ollen viitataan myös muutokseen lapsen käyttäytymisessä, josta puhuttiin edellisessä alaluvussa.

“ja siellä on kyllä tosi ihania niinku onnistumisia lapsilla sitten ollut ja myös vanhemmilta on tullut semmoista palautetta, että puhutaanko me samasta lapsesta?” (Haastateltava 2).

Opettajien maininnat myönteisten tunteiden yhteydestä lapsen hyvinvointiin ovat yhteneväisiä positiivisen pedagogiikan teorian kanssa. Myönteisillä tunteilla on positiivisia vaikutuksia lapsen oppimiseen sekä minäkäsitykseen (mm. Seligman 2002; Uusitalo 2023; Fredrickson 2004). Ne muun muassa luovat myönteisten tunteiden vahvistuvaa kehää ja näin lisäävät lapsen voimavaroja (Fredrickson 2004). Lapsen innostuneisuuden kuvaukset viittaavat myös Nakamuran & Csikszentmihályin (2009) aikaisemmin mainitsemaan flow-tilaan, joka vaikuttaa lapsen sitoutumiskykyyn lapsen uppoutuessa tekemiseen.

Positiivinen palaute vanhemmilta toi myös esille Kumpulaisen ja kollegoiden (2015) kuvailemaa kasvatusyhteistyötä huoltajien ja varhaiskasvatuksen kesken. Palautteen antaminen osoittaa, että vanhemmille on alkanut avautua näkemys lapsen kehityksestä myönteiseen suuntaan. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö näkyi tutkimustuloksista myös siinä, että heidän toiveitaan kuunneltiin varhaiskasvatukseen liittyen niin, että saatiin lapselle mielekästä, kasvua ja kehitystä tukevaa toimintaa.

Yhtenä hyvinvoinnin ilmauksena ilmenivät lapsen onnistumisen kokemukset sekä niiden lisääntyminen, kun harjoittelun myötä onnistumisen kokemuksista voi tulla jatkumo. Onnistumisen kokemuksiin liittyen yksi opettaja mainitsi uusien onnistumisen kokemusten ruokkimisen, joka mahdollistuu palkitsemismenetelmää käyttämällä. Palkitsemismenetelmässä oltiin erityisesti huomioitu myös lapsen mielenkiinnonkohteet kannustuksen ja motivaation lähteenä, ryhmässä saatettiin käyttää muun muassa kuvia lasten lempi tv-hahmoista. Samalla

on havaittavissa, miten lapset ovat ylpeitä saamastaan palkinnosta ja osaavat itsekin arvioida omaa toimintaansa.

“se on ollut kans niinku äärettömän hyvä niinku muutamalle lapselle että ne on niinku tosi ylpeitä sitten niistä palkinnoista kun ne saa sitte. Ja itse muistavat aina pyytää että saanko mä tänään, muista laittaa mulle se hymynaama kun mulla meni hienosti nukkarissa ja sitten ne positiiviset onnistumiset ruokkii niitä uusia onnistumisia. “ (Haastateltava 2).

Onnistumisen kokemukset ja niiden jatkumo antavat osittain viittauksen Fredricksonin (2004,) Boarden and build-teoriassa kuvattuun lopputulemaan, että myönteisten tunteiden myötä hyvinvointi näkyy tulevaisuudessa yhä lisääntyvänä hyvinvointina ikään kuin kasvavana voimavaraspiraalina. Samalla niiden voidaan nähdä olevan sekä merkityksellisyyden kokemista, että tavoitteiden saavuttamista, joita otettiin esille keskeisinä elementteinä Seligmanin (2011) PERMA-teoriassa. Hyvinvointi johtaa tavoitteiden saavuttamiseen ja sitä kautta menestymiseen, joka edelleen johtaa hyvinvoinnin lisääntymiseen (Leskisenoja 2023). Lisäksi palkitsemismenetelmät, erityisesti ryhmän yhteistä palkintoa varten kerättävien timanttipalkinnot voidaan nähdä viittaavan Rath & Cliftonin (2004) Ämpäriin täyttämisen teoriaan, kun lapset konkreettisesti näkevät, miten hyvä toiminta kerryttää palkintoja ja luo samalla hyvää yhteishenkeä ryhmään.

7.2.3 Hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostuminen

Lämminhenkisyys lapsiryhmässä sekä koko talon kesken näkyi vahvasti opettajien vastauksissa. Samalla kaikki opettajat kuvailivat positiivisen pedagogikan tuovan mukanaan positiivista yhteishenkeä niin lasten kesken kuin myös aikuisten kesken. Samalla kuvattiin myös luottamuksellista ilmapiiriä, joka näkyi muun muassa siten, että lapset hakeutuivat kaikkien tiimin aikuisten luokse tasapuolisesti. Vaikka ryhmässä olisi ollut isompia lapsia, jotka osasivat leikkiä itsekseenkin, he nauttivat todella paljon siitä että aikuisella oli aikaa osallistua leikkiin. Jokainen kohtaaminen lapsen kanssa nähtiin arvokkaana. Hyväksyvä vuorovaikutus näkyi myös siinä, että aikuiset keskenään pystyivät tukemaan toisiaan haastavissa tilanteissa.

“-- positiivinen pedagogiikka näkyy täällä koko talossa. Minusta täällä on niin ihana, siis henkilökunta ja semmoinen lämmin ja tosi ammattitaitoinen, niin täällä ei kyllä jos tulee jotakin ongelmia niin täällä ei kyllä yksin tarvi niitten kans jäähä, että jos tulee tässäkin asiassa niinku

että hei että onko sulla jotakin vinkkejä miten mä voisin tämän tilanteen vaikka hoitaa tai näin että nyt ei itsellä oikein aivot raksuta, niin täältä kyllä saa hyviä vinkkejä.” (Haastateltava 3).

Hyväksyvän vuorovaikutuksen syntymisessä korostettiin erityisesti tiimin merkitystä, mikä näkyi useammassa vastauksessa. Positiivista ilmapiiriä pidettiin myös tietoisesti yllä tiimin kesken esimerkiksi huumorin keinoin, ja koettiin että asia kuin asia pystyttiin puhumaan tiimissä auki. Opettajien mukaan tiimin tuli olla sitoutunut toimimaan yhteisten periaatteiden mukaisesti ja tiimin keskinäisen ilmapiirin koettiin toimivan myös esimerkkinä lapsille. Lisäksi koettiin, että lapset ovat herkkiä aistimaan ilmapiirin tiimistä, ja että tiimin toimivuus näkyi myös lapsiryhmässä sekä toiminnan sujuvuudessa.

“Ensinnäkin se tiimin merkitys jos niinku näin yleisesti ottaen ensin, että kaikkien täytyy olla sitoutuneita siihen ja sitoutuneita siihen yhteisiin toimintamalleihin, käytäntöihin ja kaikilla pitää olla se vahva halu toimia tällä tavalla, että me saadaan se semmoinen yleinen ilmapiiri siellä myönteiseksi ja se alkaa pikkuhiljaa sitten tuottaa sitä hedelmää” (Haastateltava 2).

Yhtenä positiivista vuorovaikutusta kuvastavana tekijänä voidaan nähdä, että lapsiryhmissä kiusaaminen tai riidat olivat vähäisiä. Yksi opettaja kuvailikin, että kiusaamistilanteita oli aikaisemmin ollut ryhmässä todella paljon, mutta ne olivat vähentyneet merkittävästi positiivisen pedagogiikan menetelmien hyödyntämisen myötä. Ryhmässä oltiin alettu toteuttaa projektiluontoisesti kiva kaveri-teemaa, jossa lasten kanssa eri tavoin tutkittiin, millaista on kivan kaverin toiminta. Erityisesti opettaja korosti, että sen sijaan, että oltaisiin keskitytty paljoo siihen, mitä ei saa tehdä, keskityttiin enemmän siihen, mitä kiva kaveri voi tehdä.

“Se monella lapsella oli semmoista tönimistä, kiusaamista monin eri keinoin, tönimistä ja haukkumista. Se oli oikeastaan se semmoinen haukkuminen, että pienempiä saatettiin vauvatella ja niinku puhua silleen ikävällä sävyllä, mikä aiheutti sitten niille pienemmille ikävää mieltä. Niin että me sitten tosi monin eri keinoin sitten lähdettiin lähestymään sitä kiva kaveri-teemaa, että ei tartuttukaan siihen, että mitä ei saa tehdä, vaan se että mitä kaikkea kiva kaveri voi tehdä.” (Haastateltava 2).

Positiivisuuden automatisoitumisella tarkoitetaan tilannetta, jolloin positiivisuus, ystävällisesti ja kannustavasti puhuminen lapsille alkavat tapahtua itsestään. Tämän huomaa erityisesti tilanteessa, jossa opettaja kuvaili positiivisen pedagogiikan näkymistä ryhmän toiminnassa.

“--me ollaan totuttu toimimaan lapsia niinku kannustaen, että me puhutaan lapsille ystävällisesti ja sensitiivisesti ja lasten tasolla. Niin silloin sitä ei, se tulee niinku itsestään eli

se on rakentunut siihen omaan tyyliin olla opettajana. Se ei ole mikään ylimääräinen, että nyt pä minä käytän positiivista pedagogiikkaa vaan se läpileikkaa ihan kaiken toiminnan.” (Haastateltava 1).

Hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostumisen lapsiryhmässä ja työyhteisön kesken voidaan nähdä luovan pohjaa yhteisölliselle, myönteiselle toimintakulttuurille, jota Kumpulainen kollegoineen (2015) korostaa positiivisen pedagogiikan peruseriaatteena. Hyväksyvän vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisyyden voidaan nähdä myös olevan seurausta ihmissuhdetaitojen harjoittelusta (mm. Seligman 2011; Leskisenoja 2023).

7.2.4 Tilanteiden rauhoittuminen

Tilanteiden rauhoittuminen oli neljäs asia, joka tuli esille varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa. Haastateltavat kuvasivat positiivisen pedagogiikan menetelmien selvästi vaikuttavan leikkirauhaan sekä yleisesti tilanteiden rauhoittumiseen ja sekä lasten rauhoittumiseen. Kiusaamisen ja riitojen vähäisyys tai vähentyminen, kuin myös muutos käyttäytymisessä voidaan myös nähdä tilanteita rauhoittavina tekijöinä, sillä niiden myötä haastava käyttäytyminen ja haastavat tilanteet vähenevät ryhmässä. Päädyin siis sijoittamaan nämä alaluokat myös tähän Tilanteiden rauhoittuminen-yläluokkaan. Näistä alaluokista kerrottiin aiemmin yläluokkien Kasvu, kehitys ja oppiminen myönteiseen suuntaan sekä Hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostuminen kuvailuissa.

Tiimin yhteistyön ja selkeiden toimintatapojen merkitystä korostettiin myös tilanteita rauhoittavana tekijänä. Eräs opettaja korosti tiimin johdonmukaista ja kannustavaa toimintaa rauhallisten tilanteiden rakentajana.

“-- kun sulla tiimi toimii joka on myös johdonmukainen ja kannustava niin se rauhoittaa myös lapsia koska lapset tietää että meillä on selvät säännöt minkä rajoissa toimitaan.” (Haastateltava 3).

Kokemuksissa korostui, että aikuinen itse voi rauhoittaa tilanteita olemalla itse rauhallinen ja johdonmukainen. Samalla tuotiin esille se, kuinka opettaja itse voi omalla puhutavallaan sekä äänentason huomion kiinnittämällä vaikuttaa lapseen rauhoittavasti, niin että kiireen tunne häviää niin aikuiselta kuin lapseltakin. Lisäksi sen voitiin nähdä myös lisäävän vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä.

“Hoksaa että tänäänkin, että mä jotenkin tosi paljon kiinnittänyt omaan puhutapaan huomiota, miten lapsille puhuu esimerkiksi, niin tosi rauhallista, semmoista ihanaa, ja lapset tulee halailemaan ja huomaa et kuse äänentaso on semmoinen rauhallinen ja semmoinen, että ei ole kiire, niin ei niilläkään ole kiire.” (Haastateltava 3).

Toinen opettaja koki positiivisen pedagogiikan menetelmien toteuttamisen vaikuttavan leikkirauhan syntymiseen lapsiryhmien leikeissä, kuin myös yhteishengen vahvistumiseen lapsiryhmässä.

“kuinka mukavaa se sitten on että kun kaikilla on se leikkirauha ja kaikki otetaan mukaan niin se näkyy kyllä hyvin vahvasti siinä ryhmässä.” (Haastateltava 2).

Tilanteiden rauhoittumisen ja kiireettömyyden voidaan myös nähdä liittyvän läsnäolotaitojen harjoittamiseen, jota kuvailivat Avola & Pentikäinen (2019). Kun aikuinen toimii mallina lapselle ja luo kiireetöntä ilmapiiriä ryhmään, hän tulee samalla opettaneeksi lapselle taitoa asettua, rauhoittua ja keskittyä. Samalla tilanteiden rauhoittaminen liittyy osittain Avolan & Pentikäisen (2019) kuvaamaan elinvoimaisuuden harjoittamiseen, jonka yhtenä piirteenä on, että lapselle mahdollistetaan rauhoittuminen.

7.3 Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet

Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteisiin liittyvät opettajien kokemukset jakautuivat kolmeen eri pääkategoriakäsitteeseen: 1. Henkilökohtaiset haasteet, 2. Lapsiryhmästä kumpuavat haasteet ja 3. Työyhteisöön ja olosuhteisiin liittyvät haasteet. Lähden seuraavaksi kuvailemaan näitä haasteita yläluokkaosio kerrallaan.

7.3.1 Henkilökohtaiset haasteet

Henkilökohtaiset haasteet- pääkäsitteen alle kerääntyivät kaikki ne haasteet, mitkä olivat luonteeltaan henkilökohtaisia, opettajan omaan henkilökohtaiseen elämään tai ajattelutapoihin liittyviä. Tämän tyypisinä haasteina opettajat ottivat esille erityisesti tiedon puutteen. Heidän mukaansa positiivisen pedagogiikan toteuttaminen on haasteellista, mikäli henkilöllä ei ole aihealueeseen liittyen ajantasaista tietoa. Samalla nostettiin esille myös ajankäytön haasteet, kun päivän aikana on paljon hoidettavia asioita, jotka vievät aikaa. Samalla yksi opettaja kuvaili kuitenkin myös oman asennoitumisen merkitystä kiireellisessäkin tilanteessa.

“kyllähän se on tavallaan, että kun tietyt asiat on päivän aikana hoidettava ja näin, niin se että tuntuu että ajallisesti. Onko siinä hirveästi niinku semmoista ylimääräistä vai lähteekö se taas siitä, että miten sä itse asennoidut siihen päivään?”(Haastateltava 3).

Opettajat näkivät myös henkilön käytösmallien ja asenteiden tuovan haasteita positiivisen pedagogiikan toteutumiselle. Käytösmallit viittaavat siihen, millaisia käyttäytymismalleja opettajalle itselleen on kehittynyt eri tilanteisiin. Opettajalla on siis saattanut jäädä aiempia käytösmalleja, jotka ovat ehkä aiemmin olleet hyvinkin tavallisia kasvatusalalla, mutta jotka eivät nykyisin ole perusteltuja. Samalla myös kuormitustekijät ja haasteet niin opettajan omassa elämässä kuin työn yhteydessä koettiin haasteena positiivisuuden ylläpitämiselle ryhmässä. Yksi opettaja kuvaili samaan aikaan sekä kuormitustekijöitä että käytösmalleja haasteena, kun kuormittuminen aiheuttaa vanhojen käytösmallien esille tulemistä.

“-- jos kuormitustekijät käy liian suureksi kelle tahansa tiimin jäsenelle, niin totta kai silloin saattaa tulla semmoisia vanhoja käytösmalleja läpi että milloin vaikka sanotaan lapselle niinku turhan tiukasti tai negatiivislähtöisesti” (Haastateltava 1).

Sukupolvierot liittyvät osittain mainintoihin käytösmalleista. Niillä viitataan ilmiöön, jossa jokainen ihminen on oman kulttuurinsa tuotos, kuten Luostarinen ja Peltomaa (2016, 29) mainitsivat. Samalla se myös viittaa positiivisen pedagogiikan uutuuteen kasvatus- ja opetusalalla. Haastatellun opettajan mukaan esimerkiksi paljon aikaisemmin valmistuneet opettajat eivät ole vielä käyttäneet positiivisen pedagogiikan termiä, eikä näin ollen heillä ole vielä tällöin ollut tietoa aiheesta. Näin ollen uudelleen kouluttautuminen aiheeseen liittyen nähtiin tärkeänä.

“Mutta ehkä sitten ne ketkä on valmistunut vaikka muutamia vuosikymmeniä aikaisemmin, niin se ei ole ollut vielä silloin niinku termi käytössä. Niin sitten tarvitsee semmoista ehkä uudelleen kouluttautumista.” (Haastateltava 1).

7.3.2 Lapsiryhmästä kumpuavat haasteet

Lapsiryhmästä kumpuavia haasteita kuvailtiin kahdenlaisessa muodossa: Ryhmän rakenteeseen liittyvinä haasteina sekä ryhmässä tapahtuvina muutoksina. Ryhmän rakenne haasteen luojana tuli esille kahdenlaisessa muodossa: Haasteita positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle loivat ryhmän iso ikähaarukka sekä yhteisen kielen puuttuminen. Haastattelussa otettiin esille se,

kuinka yhteisen kielen puuttuminen ja se, ettei lapsi ymmärrä suomen kieltä, tuo haasteensa positiivisuuden tuomiseen ryhmässä.

“meidän ryhmä on ollut alusta asti viime vuonna kun tää perustettiin tai niinku aloitti tässä pienet uudet niin meillä on puolet monikulttuurisia, elikkä se kieli, yhteinen kieli puuttuu, elikkä siellä oli 6 lasta viime vuonnakin joista niin kun yksi oli ainoa joka suht ymmärsi suomea, 5 muuta jotka ei, niin siinä oli aika haaste kyllä saada sitä niin kun positiivista tuotua että kun ei ollut sitä yhteistä kieltä, yhteistä kommunikointitapaa.” (Haastateltava 3).

Ryhmän iso ikähaarukka vaikutti erään opettajan mukaan toimintaan niin, että hänen oli toimintaa suunniteltaessa vaikeuksia pohtia, millaiset asiat toimivat eri ikäryhmissä.

“meillä on ollut tämä ikähaarukka aika iso, niin se on ehkä luonut itselleen vähän semmoisia haasteita, että on pitänyt oikeasti niinku konkreettisesti miettiä, että niinku pysähtyä, että miten mä tätä niinku nyt tälle ryhmälle. että onko tämä semmoinen, että voinko mä toteuttaa koko ryhmälle vai onko tämä tälle isolle suunnattu, että se on semmoista, että mun pitää nyt pysähtyä oikeasti välillä miettimään, että miten, mikä homma toimii minkä porukanki kanssa” (Haastateltava 3).

Muutoksia ryhmässä kuvailtiin kahdella tapaa: ryhmässä aloittaa uusi lapsi, ja muuttuvat tilanteet pienten ryhmässä. Pienten lasten kanssa toimiessa tilanteet saattoivat olla hyvin muuttuvia, minkä koettiin tuovan haasteita. Uuden lapsen aloittaminen ryhmässä tuo Haastateltava 3:n mukaan haasteita positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa pienryhmätoiminnassa, kyseisen lapsen saattaessa tarvita enemmän huomiota muihin verrattuna.

“-- se luo ehkä vähän semmoisia haasteita sitten ajattelee sitä pienryhmätoimintaakin sitä positiivista pedagogiikkaa mitä haluaa tuoda, niin ehkä vähän se, että sä et, et pysty niin tuomaan paljon sitä esille mitä haluaisit jos se yksi uusi kaveri vie vähän enemmän sitä huomiota sillä hetkellä hetkellisesti” (Haastateltava 3).

Oli mielenkiintoista huomata, että vaikka lapsiryhmään liittyviä haasteita otettiin esille, kukaan haastateltavista ei suoranaisesti maininnut lapsen haasteellista käytöstä haasteena positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle. Ainoa siihen viittaava maininta tuli tilanteesta, jolloin ryhmässä aloittaa uusi lapsi.

7.3.3 Työyhteisöön ja olosuhteisiin liittyvät haasteet

Työyhteisöön ja olosuhteisiin liittyvät haasteet tulivat esille työpaikan yhteydessä. Ne voitiin nähdä esimerkiksi työyhteisön muuhun henkilöstöön tai käytettävissä oleviin resursseihin ja varhaiskasvatusalan olosuhteisiin liittyvinä. Nämä haasteet olivat siis sellaisia, jotka eivät lähteneet varhaiskasvatuksen opettajasta itsestään tai lapsiryhmästä. Olosuhteisiin liittyvät päiväkodin haasteet eivät olleet suoraan työyhteisön muista jäsenistä lähteviä. Tähän liittyen opettajat kokivat haasteena positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle riittämättömät resurssit, ja erityisesti vajaan henkilöstön. Lisäksi koettiin, että positiivisuuden ylläpitäminen voi rakoilla eritoten juuri sellaisissa tilanteissa, kun henkilöstöä on vähemmän ja kuormitus kasvaa:

“Mutta semmoisissa tilanteissa yleensä huomaa, että silloin on vaikka vajaatiimi, että joku on sairaana, ei ole sijaista tai ei ole päässyt tauolle että se kuormitus kasvaa, niin silloin se varmaan ensimmäinen mistä lähtee rakoilee se homma että sitten ei jaksa pitää yllä sitä niinku vahvuuskeskeistä positiivisuutta.” (Haastateltava 1).

Olosuhteisiin liittyen tuotiin esille myös päivän rakenne sekä ajankäytön haasteet kiireisen päivän sisällä. Päivän rakenne kuvaa päiväkotipäivän rytmiä ja siirtymiä, esimerkiksi siirtymisiä ruokailuihin ja ulkoiluun. Haastateltu opettaja koki, että päiväkodin päivärytmi ja useat siirtymiset tuovat haasteita positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle.

“Toki se on sitten vähän tilanteesta, että meilläkin kuitenkin on se päivärytmi ja siirtymisiä on paljon, niin tavallaan nekin sitten ehkä vähän sitä niin kun.. En sano että rikkoo sitä millään tavalla sitä positiivista pedagogiikkaa, mutta kyllähän se tuo vähän silleen semmoista niin kun haastetta siihen --” (Haastateltava 3).

Työyhteisöön liittyviä haasteita olivat muun muassa kollegoihin ja yhteisöön liittyvät haasteet. Tiimin kouluttautumattomuus positiiviseen pedagogiikkaan liittyen nähtiin yleisimpänä haasteena opettajien kokemuksissa. Jos tiimissä ei ole ajantasaista tietoa tai tiimissä on joku, joka ei ymmärrä positiivisen pedagogiikan hyötyjä, tulee opettajien mukaan positiivisen pedagogiikan toteutuksesta vaikeampaa. Tiimin kouluttautumattomuuden lisäksi otettiin esille myös puutteet pedagogisessa johtamisessa positiiviseen pedagogiikkaan liittyen. Tämä tuli esille Haastateltava 1:n vastauksessa:

“-- vaikka jos olisi semmoinen tiimi. Missä siis ei ole ajantasaista koulutustietoa tai missä ei toimi semmoinen pedagoginen johtaminen missä johdetaan positiivista pedagogiikkaa, niin silloin siinä tiimissä ja ryhmässä ei toteudu positiivinen pedagogiikka” (Haastateltava 1).

7.4 Haasteiden ylittämisen ratkaisuja

Huolimatta esille tulleista haasteista, kaikki varhaiskasvatuksen opettajat toivat haastattelun aikana esille myös mahdollisia tapoja, millä haasteet olisi mahdollista ylittää. Esimerkiksi yksi opettaja, joka otti esille toteuttamisen haasteena resurssit, totesi heti perään että niistä huolimatta positiivisen pedagogiikan toteuttaminen ei ole mahdotonta. Hänen mukaansa positiivista pedagogiikkaa pystyisi aina hyödyntämään, olivat resurssit mitkä vain ja vaikka ne tuottaisivat haasteita toteutukselle. Opettajat korostivat opettajan omaa vastuuta tiedostaa omat voimavaransa sekä tarvittaessa puhua esimerkiksi johtajan kanssa tai työterveydessä, mikäli omassa elämässä tai työssä on liikaa haasteita. Avoimuus kollegoiden kesken koettiin tärkeänä tekijänä, ja hankalatkin asiat olisi hyvä pystyä keskustelemaan auki tiimissä. Samalla korostettiin myös ryhmän kokonaishallinnan, havainnoinnin ja ennakkoinnin merkitystä lapsiryhmän toiminnan yhteydessä, jotta positiivisen pedagogiikan periaatteet voisivat toteutua.

Haastateltavat korostivat erityisesti, että haasteista yli pääseminen lähtee ennen kaikkea varhaiskasvatuksen opettajasta itsestään. Vaikka henkilöstöä ei olisikaan tarpeeksi, ylimääräistä aikaa ei olisi paljoo ja olisi kiireellisiä asioita hoidettavana, on mahdollista kuitenkin itse sopeutua tilanteeseen ja tarvittaessa muuttaa suunnitelmia tarvittaessa kyseiseltä päivältä. Jos edes yksi henkilö on alkuun kiinnostunut positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta ja sitoutunut toimimaan sen periaatteiden mukaisesti, voi hän lähteä sen jälkeen viemään ajatusta eteenpäin omassa ryhmässään. Samalla kokemuksissa korostui myös varhaiskasvatuksen opettajan vastuu pedagogisena johtajana muistutella tiimikavereitaan positiivisesta pedagogiikasta ja sen hyödyistä, sekä tarvittaessa palaamaan ryhmävasun pariin aiheen äärelle.

“sitten varmaan vaan pitää yrittää maadoittua siihen saada lähteä siitä, että kunhan niinku lapsilla on turvallinen olla ja että pakka pysyy käsissä siis sillä tavalla, että kaikki lapset on jossain järkevässä ja mukavassa toiminnassa, että lähteä vaikka siitä, että silloin ei ole pakko toteuttaa mitään. Jos on tehty joku hieno suunnitelma jollekin tuokiolle, niin se jätetään sitten pois ja keskitytään siihen kokopäiväpedagogiikkaan ja siihen että että kaikilla on niinku hyvä olla, että jos on vajaamiehistö.”(Haastateltava 1).

“no se vaatii niinku sitä, että siinä on ainakin se yks tiimissä joka on sitoutunut alkuun ja kiinnostunut siitä ja ja pystyy perustelemaan sitten muille sen merkityksen ja se että yhdessä mietitään, että mitä se just nimenomaan tarkoittaa siinä meidän ryhmässä.” (Haastateltava 2).

“Se on se aikuisen rooli, että tavallaan se oma asennoituminen, että miten sä kun sä astut tuosta ulko-ovesta sisään työpäivä alkaa, että millä mielin sä itsekin oot. Niinku että voi sen myöntää välillä että kaikilla on niitä huonojakin päiviä että ei sitä aina tarvitsekaan esittää. Että lapsetkin on sen verran fiksuja, että kyllä voi sanoa että nyt on vähän huonosti nukkunu niin on vähän känkkäränkkä vaihe päällä.” (Haastateltava 3).

8 POHDINTAJA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Tutkimuksen yhteenveto ja päätelmät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä varhaiskasvatuksen opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan tarjoavan lapsiryhmälle ja mitä haasteita he näkevät sen toteutuksessa. Positiivisen pedagogiikan anti oli tulosten perusteella havaittavissa neljässä eri muodossa: Kasvun, kehityksen ja oppimisen myönteiseen suuntaan lisääntymisenä, hyvinvoinnin lisääntymisenä, hyväksyvän vuorovaikutuksen muodostumisena ja tilanteiden rauhoittumisena. Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet näyttäytyivät kolmenlaisina: Henkilökohtaisina haasteina, lapsiryhmästä kumpuavina haasteina sekä työyhteisöön ja olosuhteisiin liittyvinä haasteina.

Loppupäätelmänä tutkimuksessani on, että positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen tuo ryhmään useita positiivisia vaikutuksia, jonka opettajat itse olivat havainneet ryhmässään. Positiivisen pedagogiikan todettiin vaikuttavan positiivisesti lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen, ja opettajat kokivat lapsen oppivan asioita selkeästi paremmin lähestymällä häntä positiivisen kautta. Myönteisten tunteiden kokeminen vaikuttaa lapseen niin, että hänen psyykkiset, sosiaaliset ja fyysiset voimavaransa laajenevat ja kehittyvät hänen ajattelunsa muuttuessa joustavammaksi, ja tällä voi olla vaikutusta myös lapsen myöhempään elämään (Seligman 2002; Leskisenoja 2023, 71; Fredrickson 2004) Myönteisten tunteiden merkitys näkyi opettajien vastausten perusteella myös hyvinvoinnin lisääntymisessä lapsiryhmässä ja sen toiminnan yhteydessä. Tämä näkyi muun muassa siinä, että lapset osoittivat myönteisiä tunteita, kuten iloa ja innokkuutta, ja antoivat positiivista palautetta. Opettajat olivat havainneet myös enemmän onnistumisen kokemuksia ryhmässään, sekä onnistumisen kokemusten jatkumoa.

Opettajien mukaan positiivinen pedagogiikka toi yhteenkuuluvuuden tunnetta lasten ja aikuisten välille, ja sen mukana lämmin henki. Tiimin merkitystä korostettiin erityisesti hyväksyvän vuorovaikutuksen rakentajana, niin että lapset saavat aikuisista mallia ja samalla aistivat positiivisen ilmapiirin ryhmässä. Ilmapiiriin panostettiin tietoisesti, ja positiivinen ilmapiiri näkyi myös koko varhaiskasvatusyksikössä. Koko henkilöstön ja myös johtajan panostus ilmapiiriin onkin kannattavaa myös henkilöstön työhyvinvoinnin kannalta. Tutkimusten mukaan niissä työyhteisöissä, joiden johtajat osoittavat myönteisiä tunteita, vallitsee positiivisempi ilmapiiri, ja siellä ilmenee enemmän tyytyväisyyttä ja sitoutumista työhön sekä parempia ryhmätyöskentelytaitoja (Rath & Clifton 2004, 17).

Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen koettiin myös selkeästi rauhoittavan tilanteita sekä vähentävän kiireen tunnetta niin aikuisilla kuin lapsilla. Opettajat korostivat tiimin ja aikuisen roolia tilanteiden rauhoittamisessa, siinä miten aikuiset näyttävät lapsille mallia johdonmukaisen ja rauhallisen käyttäytymisen kautta. Myös lasten välinen kiusaaminen ja riidat olivat vähäisiä tai vähentyneet selvästi ryhmissä positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen myötä. Avola & Pentikäinen (2019) korostavat rauhoittumisen taitojen harjoittelua lasten kanssa, jotta aivojen kuormitusta saataisiin vähenemään. He muistuttavat, että nykyaikana, jolloin eletään valtavan tietotulvan ja laitekuormituksen keskellä, on tärkeää huolehtia aivojen palautumisesta (Avola & Pentikäinen 2019, 183).

Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteina koettiin henkilökohtaisiin haasteisiin liittyen erityisesti positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän tiedon puute sekä asenteet positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Myös haasteet omassa elämässä ja työssä koettiin toteuttamisen haasteina. Haastattelussa esille tulleita lapsiryhmästä kumpuavia haasteita olivat lapsiryhmän rakenne sekä muutokset ryhmässä. Ryhmän rakenteeseen liittyviä esille tulleita haasteita olivat ryhmän iso ikähaarukka ja yhteisen kielen puuttuminen, muutoksia kuvaavia haasteita olivat uuden lapsen aloittaminen ryhmässä sekä muuttuvat tilanteet pienten lasten kanssa. Olosuhteisiin liittyvinä haasteina koettiin erityisesti riittämättömät resurssit, etenkin vähäinen henkilöstö sekä ajankäytön haasteet. Työyhteisöön liittyviä haasteita koettiin olevan etenkin muiden työntekijöiden kouluttautumattomuus positiiviseen pedagogiikkaan liittyen sekä asenteet sitä kohtaan.

Ennen haastattelua olin ehtinyt ennakoida etukäteen, että joku haastateltavista todennäköisesti mainitsee henkilöstön vähäisyyden yhtenä positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteena, sillä siitä on uutisoitu hyvin paljon mediassa viime aikoina. Henkilöstöpulan tuomat haasteet näkyvät alalla, pätevistä henkilökunnasta on pulaa, ja henkilöstöä paikkaamaan on saatettu palkata muualta kuin kasvatusalalta koulutuksen saaneita henkilöitä (Manner 2022). OAJ:n (2021) selvityksen mukaan opettajien keskuudessa koetaan merkittävää kuormittumista lisääntyneen työmäärän ja palkkatason vuoksi. Tämä selvityksen esille tuoma asia viittaa myös tutkielmassani esille tulleeseen mainintaan henkilökohtaisen kuormittumisen ja ajankäytön haasteista positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteena.

Johtopäätöksenä tutkielmassani on se, että opettajat tunnistivat erilaisia mahdollisia haasteita positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle, mutta että niistä huolimatta positiivista pedagogiikkaa on mahdollista toteuttaa lapsiryhmässä. Opettajat kokivat, että kaikista tärkein

tekijä haasteista ylipääsemiseen on opettajan oma asennoituminen. Tärkeänä koettiin se, että hän on itse sitoutunut toimimaan periaatteiden mukaisesti, ottaa positiivisen pedagogiikan periaatteet esille ryhmässään ja osaa itse maadoittaa muuttuviin ja haastaviin tilanteisiin.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1992, 103–104). Luotettavasti ja eettisesti toteutettu tutkimus toteutetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023, 12) mukaan noudattamalla neljää periaatetta. Ensimmäinen periaate näistä on Luotettavuus, eli laatu huomioidaan koko tutkimuksen ajan suunnittelussa, menetelmissä, analyyseissä ja voimavarojen käytössä. Toisena periaatteena on Rehellisyys, eli tieteellistä toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan ja siitä raportoidaan ja viestitään avoimesti, oikeuden mukaisesti, puolueettomasti ja yksityiskohtia salaamatta. Kolmantena periaatteena on Arvostus, eli tutkimuksessa osoitetaan arvostusta kollegoita, tieteellisen toiminnan osapuolia, yhteiskuntaa, ekosysteemejä, ympäristöä ja kulttuuriperintöä kohtaan. Neljäntenä periaatteena on Vastuunkanto. Tutkija siis kantaa vastuun tieteellisen toiminnan kaaresta, joka alkaa ideasta ja ulottuu hallintaan, koulutukseen, ohjaukseen, toteutukseen, julkaisemiseen ja vaikutuksiin. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 12)

Juuti & Puusa (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata kolmella käsitteellä, joita ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Uskottavuudella kuvataan sitä, missä määrin tutkimuksen aineistoa pidetään asianmukaisesti hankittuna ja analysoituna, ja että kuinka totuudenmukaisina tutkimuksen tuloksia pidetään (Juuti & Puusa 2020). Uskottavuuden pyrin huomioimaan tutkimuksessani niin, että pyrin hakemaan aiheeseen liittyen tietoa monipuolisesti, niin suomenkielisistä kuin ulkomaisista lähteistä. Lisäksi kiinnitin huomiota siihen, että etenen analyyseissä mahdollisimman tarkasti ja kuvailin tuloksia totuudenmukaisesti.

Luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksessa sitä, että tutkija kuvailee tutkimuksen jokaisen vaiheen osoittaen, että hän on tutkimuksessaan käyttänyt perusteltuja ja oikeanlaisia tapoja (Juuti & Puusa 2020). Luotettavuus varmistettiin tutkielmassani käsittelemällä aineistoa totuudenmukaisesti, vastauksia ja tuloksia vääristelemättä, ja näin huomioitiin myös tutkimuksen rehellisyyden periaate. Pyrin kuvaamaan tutkimuksen jokaisen vaiheen sekä valintani esimerkiksi tutkimusmenetelmien osalta mahdollisimman tarkasti. Koska haastateltavia oli vain kolme, eivät tulokset ole laajasti yleistettävissä eikä tutkimus kuvaa

varhaiskasvatuksen opettajia koko väestön tasolla. Aihepiiriä pystyttäisiin toki tutkimaan myös suuremmalla mittakaavalla, mutta laadullisessa ja etenkin fenomenologista tutkimusta tehdessä tuleekin huomioida, että keskittyminen on enemmän jokaisen haastateltavan henkilökohtaisissa kokemuksissa, eikä niinkään aineiston määrässä.

Eettisyys tutkimuksessa näkyy siinä että tutkija noudattaa eettisiä periaatteita koko tutkimuksen ajan, eikä tutkimus saisi aiheuttaa haittaa tutkimuksen kohteena oleville tai siihen liittyviin tahoihin (Juuti & Puusa 2020). Tästä hyvänä esimerkkinä on, että haastateltavien arkaluontoiset tiedot eivät saa päätyä ulkopuolisten käsiin. Tutkimuksessani eettisyys huomioitiin käsittelemällä aineistoa anonyymisti ja tuloksista kerrottiin tutkielmassa niin, ettei ketään yksittäistä haastateltavaa ole mahdollista tunnistaa hänen vastaustensa perusteella. Haastateltavista käytettiin tutkielmassani peitenimiä Haastateltava 1, Haastateltava 2, ja haastateltava 3. Tutkielmasta ei missään vaiheessa selviä haastateltavan todellista nimeä, syntymäaikaa, yhteystietoja, asuinpaikkaa tai työyksikköä. Ainoa henkilökohtainen tieto, mikä selvitettiin, oli haastateltavan työkokemus vuosina, mutta se käsiteltiin niin, että Haastateltavaa ei voida tunnistaa tekstistä. Lisäksi haastateltaville varhaiskasvatuksen opettajille muistutettiin jo ennen haastattelua ja sen aikana mahdollisuudesta saada litteroitu haastattelu itselleen luettavaksi ennen aineiston analyysia ja pyytää siihen tarvittaessa korjauksia.

Arvostus tutkimuksessa toteutuu omassa tutkielmassani muun muassa siten, että pyrin merkitsemään lähdemerkinnät asianmukaisesti ja samalla alkuperäistä kirjoittajaa kunnioittaen, eikä hänen ajatuksiaan tule esittää omina. Vastuunkanto tutkimuksen ajan näkyy muun muassa siinä, että tutkimuksen jokaisesta vaiheesta kerrotaan tarkasti ja totuudenmukaisesti, ja että esimerkiksi haastateltavia informoitiin kattavasti tutkimuksesta. Haastateltava sai tiedon siitä, mitä tietoja häneltä kerätään tutkimuksessa, millainen tutkimus on ja miten se etenee, miten tietosuoja huomioidaan tutkimuksessa ja mitä oikeuksia hänellä on tutkimukseen liittyen. Vastuunkanto jatkuu myös tutkimuksen päättymisen jälkeen, näkyen esimerkiksi aineiston hävittämisenä asianmukaisesti ja siinä että en luovuta tutkimuksen aikana esille tulleita henkilökohtaisia tietoja ulkopuolisille.

Tämän tutkimuksen tekeminen sai minut huomaamaan myös fenomenologisen tutkimuksen tekemisen haasteellisuuden. Vaikka tutkimus onkin luonteeltaan aineistolähtöistä ja haastateltavien oma kokemus vastauksissa nousee merkittävimmäksi, oli ajoittain vaikeaa pitää omia ennako-oletuksia pois analyysia tehdessä. Omia ennakkokäsityksiäni mahdollisuuksista ja haasteista olinkin ennen haastattelujen aloittamista kirjannut itselleni ylös, jotta olisin niistä

tietoinen. Osasin esimerkiksi hieman aavistaa, että henkilöstön puute jollain lailla otetaan esille yhtenä haasteena, tai että vahvuuksien löytyminen mainitaan positiivisen pedagogiikan antina. Kun oli aloitin lukemaan läpi aineistoja, huomasin aika paljon kiinnostavaa huomiota niihin merkityskohtiin, mitä olin hieman jopa ennakoinut mahdollisiksi vastauksiksi, mutta alkaessani lukemaan aineistoa toista kertaa, aloin jo huomata sieltä muitakin merkityksiä, ja hyvin paljonkin sellaisia, mitä itselläni ei olisi tullut mieleenkään. Aineistoon paneutuminen huolellisesti osoittautui siis erittäin tärkeäksi vaiheeksi. Jokaisen opettajan ääni on päästävä esiin tutkimustuloksiin, ja aina on mahdollisuus että esille voi tulla jotakin aivan uutta. Samalla on kuitenkin myös hyvä huomioda, että laadullista tutkimusta tehtäessä tutkijan oma näkökulma ja ennakkokäsitykset vaikuttavat aina edes jollain lailla tulosten muotoutumiseen, vaikka tulkinnat tehtäisiin puhtaasti aineiston kautta.

8.3 Pohdinta ja jatkotutkimusideointi

Tutkielmassani tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia siitä, mitä he kokevat positiivisen pedagogiikan tarjoavan lapsiryhmässään ja mitä haasteita he näkevät positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle. Haastatellut opettajat selvästi hyödynsivät positiivista pedagogiikkaa työssään ja olivat tietoisia sen tuomista hyödyistä, ja olivat myös itsekin huomanneet lapsiryhmässään positiivisen pedagogiikan tuomia positiivisia vaikutuksia. Samalla he myös osasivat nimetä ja kuvailla positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä haasteita, mutta totesivat ettei niistä huolimatta positiivisen pedagogiikan toteuttaminen ole mahdotonta. Tärkeimpänä tekijänä haasteista ylipääsemiseen oli heidän mukaansa opettajien oma asenne sekä kyky sopeutua muuttuvaan tai haasteelliseen tilanteeseen.

Käytännön hyötynä tutkielma vahvisti näkemystä siitä, mitä erilaisia positiivisia vaikutuksia sekä hyötyjä positiivinen pedagogiikka voi tuoda mukanaan lapsiryhmälle varhaiskasvatuksessa. Samalla tutkielma toi esille mahdollisia haasteita, jotka voivat tuoda haasteensa positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle. Varhaiskasvatuksen opettajien haasteena mainitsema henkilöstövaje tuottaa haasteita myös päiväkodin toiminnassa kokonaisuudessaan, ja pätevän henkilöstön vähäisyys koskettaa koko alaa. Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteiden tutkiminen myös jatkossa voi olla hyödyllistä, sillä se saa varhaiskasvatuksen henkilöstön pohtimaan toimintaansa kriittisesti. Haasteenäkökulman pohtiminen voi auttaa henkilöstöä havainnoimaan, toteutuuko positiivinen pedagogiikka heidän lapsiryhmässään

millä tavoin, ja mitä henkilöstö voisi yhdessä tehdä haasteiden ylipääsemiseksi, mikäli niitä ilmenee.

Tutkielmani tekeminen vahvisti entisestään minulle käsitystä siitä, että positiivinen pedagogiikka on hyödynnettävissä kaikessa päiväkodin toiminnassa, ja että parhaimmillaan se näkyy ja on hyödynnettävissä jokaisessa arjen tilanteessa. Vaikka tarkoituksena siinä ei ole haasteiden kieltäminen tai esimerkiksi huonon käytöksen katsominen läpi sormien, kannattelee lasta kuitenkin pitkälle hyvän näkeminen hänessä sekä myönteisten tunteiden herättäminen hänessä. Uskon, että tämän tutkielman tekeminen auttaa minua työssäni varhaiskasvatuksen opettajana, niin että havaitsen kaikkien lasten vahvuudet ja pystyn tukemaan heitä vahvuuksien hyödyntämisessä kannustavasti ja myönteisesti, haasteista huolimatta.

Kuten jo johdannossa totesin, positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän tutkimuksen tekeminen on jatkossakin perusteltua lasten ja nuorten pahoinvoinnin ehkäisemiseksi. Hyvinvoinnin taitojen opettaminen lapsille jo varhaisessa vaiheessa nousee keskeiseksi, jotta hyvinvointia voidaan lisätä myös tulevaisuudessa. Näen lapsen positiivisen kohtaamisen ja lasten hyvinvoinnin turvaamisen tärkeänä asiana työssäni, ja haluan antaa jo hyvin pienelle lapselle mahdollisuuden tulla pienestä asti nähdyksi ja kuulluksi sellaisena kuin hän on. Koen, että jatkossa olisi myös tärkeää korostaa positiivisen pedagogiikan merkitystä silloin, kun on kyse päiväkodin pienimmistä lapsista, jotka ovat juuri aloittaneet päivähoidossa. Siispä minua itseäni kiinnostaisi kuulla enemmänkin, miten positiivinen pedagogiikka näkyy alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä. Omassa tutkielmassani ei oltu erikseen rajattu ikäryhmää, jossa haastateltavat opettajat työskentelivät, vaan he työskentelivät eri ikäryhmissä. Jatkotutkimusideana voisi siis olla, miten positiivinen pedagogiikka näyttäytyy alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä ja miten varhaiskasvatuksen opettajat sitä toteuttavat.

Lähteet

- Aamulehti (3.4.2024). *Yksikin keskustelu voi olla nuorelle se ratkaiseva - jokaisen aikuisen pitää kantaa vastuu.* Haettu 17.5.2024 osoitteesta: <https://www.aamulehti.fi/paakirjoitukset/art-2000010316635.html>
- Ahtola, A. (2016) *Koulu hyvinvoinnin rakentajana*. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psykykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Bear, G. G. & Manning M. A. (2014). *Positive psychology and school discipline*. Teoksessa Furlong, M.J., Gilman, R. & Huebner, S. (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. (2nd Edition). Routledge: New York.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Husserl, E. (1995). *Fenomenologian idea: Viisi luentoa*. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1693418/pdf/15347528.pdf>
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2016) *Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2016. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. Uud. p. Helsinki: Tammi.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen luotettavuus*. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>
- Karjalainen, J. (21.11.2022). *Lapset juhlivat synttäreitä penkkiin sidottuina – kymmenet somekuvat kertovat päiväkodin käytännöstä, joka yllättää lapsiasiavaltuutetunkin*. YLE. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/a/74-20005094>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). *Positiivisen pedagogiikan jäljillä*. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) (2015). *Positiivisen psykologian voima*. PS-Kustannus.
- Laine, T. (2015). *Miten kokemusta voidaan tutkia?* Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-Kustannus.

- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa : PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Haettu osoitteesta: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_Eliisa_ActaE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Leskisenoja E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: Toteuta käytännössä*. PS-Kustannus.
- Leskisenoja E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-Kustannus
- Leskisenoja, E. (2023). PERMA-teoria hyvinvointiopetuksen kivijalkana. Teoksessa Uusitalo, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. PS-Kustannus
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. PS-Kustannus.
- Manner, M. 2022. Päivittäinen alivoimapeli - varhaiskasvatuksen henkilöstövaje on selätettävä, maksoi mitä maksoi. *Opettaja*, 3. <https://www.opettaja.fi/ajassa/paivittainen-alivoimapeli/>
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531–545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. (4. painos). International Methelp.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään*. Pedatieto.
- Nakamura, J. & Csíkszentmihály, M. (2009). Flow theory and research. Teoksessa Shane J. Lopez & Snyder, C. R: 2009. *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=76647bef-f125-34bb-98c3-1d2b01d0f16d>
- OAJ. (13.3.2021). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Ojanen, M. (2007). *Positiivinen psykologia*. Helsinki:Edita
- Ojanen, M. (2023). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa Uusitalo, L. (toim.) 2023. *Positiivisen psykologian voima*. PS-Kustannus.

- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Haettu 5.2.2022 osoitteesta:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Peterson & Seligman, (2004) *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press; American Psychological Association. <https://web-p-ebSCOhost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=b4fbbe43-2841-46a9-b961-95eb6e52e20d%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWZhc3QtbG12ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=129815&db=e000xww>
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Haettu osoitteesta:
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64412/Ranta_Samuli_Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%20283.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rath, T. & Clifton, D.O. (2004). *How full is your bucket? Expanded Anniversary Edition*. New York: Gallup Press. <https://www.scribd.com/document/437491448/Tom-Rath-Donald-O-Clifton-Ph-D-How-Full-Is-Your-Bucket-Expanded-Anniversary-Edition-Gallup-Press-2004-1-pdf>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Aito onnellisuus*. (Suom. Markus Lång). Art House.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Books. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=76647bef-f125-34bb-98c3-1d2b01d0f16d>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihályi, M. 2001. *Positive Psychology: An Introduction*. American Psychologist.
- Syrjälä, L. Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uud. laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa*. Haettu 12.1.2024 osoitteesta: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Uusitalo, L. 2023. Positiivinen psykologia – Mitä se on? Teoksessa Uusitalo, L. (toim.) 2023. *Positiivisen psykologian voima*. PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara L. 2014. Hyyeet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara L. (toim.) 2014. *Positiivisen psykologian voima*. PS-Kustannus.

- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2019). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. (3. painos). PS-Kustannus.
- Van Zyl, L.E., Gaffaney, J., van der Vaart, L., Dik, B.J. & Donaldson, S.I. (2023). The Critiques and criticisms of positive psychology: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology*, 19(2), 206–235. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178956>
- Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540). Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen Metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Liite 1

HAASTATTELURUNKO

Positiivisen pedagogiikan haasteet ja mahdollisuudet varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta

1. Haastateltava

- *Suostumus haastatteluun ja tutkimukseen varmistetaan (varmistetaan, että haastateltava on saanut tietosuojailmoituksen ja täyttänyt suostumuslomakkeen)*
- *työkokemus vuosina*
- *positiivinen pedagogiikka entuudestaan tuttu, / koulutus/kurssi aiheeseen liittyen käyty*

2. Opettajan oma määritelmä positiivisesta pedagogiikasta

- *Miten sinä määrittelet positiivisen pedagogiikan? Mitä se mielestäsi on?*

3. Toteutuminen ryhmässä ja mahdollisuudet

- *Miten sinun mielestäsi positiivinen pedagogiikka toteutuu lapsiryhmässä jossa työskentelet?*
- *Kerro mahdollisimman konkreettisia esimerkkejä positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä työssäsi.*
- *Oletko huomannut menetelmien/toimintatapojen käytöllä olevan vaikutusta lapsiryhmään, millä tavalla?*
- *Mitä hyötyjä olet havainnut positiivisen pedagogiikan käytön sisällyttämisellä lapsiryhmään?*

4. Toteutuksen haasteet

- *Mitä esteitä tai haasteita näet positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle lapsiryhmässä?*
- *Mitä järjestelyjä näiden haasteiden ylittäminen vaatii mielestäsi?*
- *Mitkä ovat kehittämiskohteesi positiivisen pedagogiikan toteutuksessa ja menetelmien käyttämisessä? (Ylimääräinen kysymys)*
- *Voisiko positiivista pedagogiikkaa mielestäsi hyödyntää enemmän ryhmässäsi? Miksi ja miten? (ylimääräinen kysymys, liittyy kehittämiskohteisiin)*

5. Lopuksi

- *Haluatko vielä kertoa jotain tai tarkentaa vastauksiasi?*
- *Haluatko kysyä jotain?*
- *Haluatko saada haastattelun litteroidun version luettavaksesi? Sinun on mahdollista pyytää siihen korjauksia ennen aineiston analysointia.*

- *Kiitos haastattelusta!*

Liite 2

TIEDOTE

Hyvä Xxn päiväkodin henkilöstö,

Tämä tiedote ja suostumuslomake koskee tutkimusta, jonka toteutan 15.2.-15.4.2024 välisenä aikana. Tarkemmista ajankohdista sovitaan jokaisen haastateltavan kanssa erikseen.

Tutkimus on osa Pro Gradu-tutkimusta, jossa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia positiivisen pedagogiikan tuomista mahdollisuuksista ja haasteista hänen omassa lapsiryhmässään. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä mahdollisuuksia positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen tuo lapsiryhmään varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, ja millaisia haasteita he kokevat sen hyödyntämisessä. Positiivisen pedagogiikan lähtökohtia on havaittavissa nykyisin myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022), Xxn kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022, 39) ja myös Varhaiskasvatustaissa (540/2018).

Tutkimus toteutetaan teemahaastattelulla, jossa haastattelen päiväkotiryhmässä varhaiskasvatuksen opettajina työskenteleviä henkilöitä. Haastateltavalla tulee olla suoritetuna vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (varhaiskasvatus) tai sosionomin (AMK) tutkinto sisältäen varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan 60 opintopisteen laajuiset opinnot (jos on hyväksytty opintoihin 1.9.2019 mennessä ja valmistunut viimeistään 31.7.2023). Haastateltavalla tulee olla aiempaa kokemusta tai tietoa positiivisen pedagogiikan työtavoista tai vahva kiinnostus siihen. Aiheeseen liittyen käyty kurssi tai koulutus on myös plussaa haastattelun kannalta.

Toteutan tutkimuksen yksilöhaastatteluna haastateltavalle sopivana ajankohtana. Haastattelu voidaan järjestää hänen työyksikössään tai muualla hänelle parhaiten soveltuvassa paikassa, mihin on mahdollista järjestää rauhallinen keskusteluhetki. Tarvittaessa haastattelun voi toteuttaa myös etäyhteydellä tai puhelimitse. Haastattelun kesto on n. 20-45 minuuttia. Tutkimusaineiston tallentamisessa hyödynnetään ääninauhuria ja muistiinpanovälineitä. Tutkimus ei sisällä videointia tai valokuvaamista.

Tutkimuksen etiikka

Tutkimuksessa noudatetaan hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaista toimintaa, eli tutkimukseen suostumus pyydetään kirjallisesti jokaiselta haastateltavalta. Tutkimuksesta raportoidessa häivytetään henkilöiden tunnistettavuus. Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys suojataan tutkimuksesta kerrottaessa ja julkaistaessa niin, ettei ketään haastateltavaa tai hänen työyksikköään pystytä tunnistamaan aineistosta. Haastattelun nauhoitukset poistetaan heti litteroinnin jälkeen. Haastateltavalta tunnistetietona kysytään työssäoloaika vuosina, mutta analyysivaiheessa yksittäisten henkilöiden työvuositiedot luokitellaan niin, että tunnistettavuus häviää. Haastateltavan on mahdollista saada haastattelun nauhoituksen litteroitu versio itselleen luettavaksi ja pyytää siihen korjauksia ennen aineiston analysointia ja tulosten raportointia.

Tutkimuksen aikataulu

Tutkimuksen haastattelut toteutetaan 14.2.-28.3.2024 välisenä aikana, haastateltaville sopivana ajankohtana. Tutkimuksen raportointi tapahtuu kevään 2024 aikana, viimeistään 06/2024 mennessä.

Tutustu liitteenä olevaan tietosuojailmoitukseen ennen allekirjoitusta (Liite 1). Mukana liitteenä on myös haastattelun runko (Liite 2), jonka kysymyksiin voit tutustua valmistautuessasi haastatteluun.

Työntekijän suostumusasiakirja

Nimi: _____

Ammattinimike: _____

Sähköposti: _____

Olen lukenut hanketta koskevan tiedotteen ja liitteenä olevan tietosuojailmoituksen ja saanut siitä riittävästi tietoa. Olen tietoinen siitä, että hankkeessa kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta ulkopuolisille.

Minulta kerättyä tutkimusaineistoa saa käyttää tutkimukselliseen tarkoitukseen.

Minulta kerättyä tutkimusaineistoa ei saa käyttää tutkimukselliseen tarkoitukseen.

Päivämäärä ja allekirjoitus

