

Ilkka Aho, Margit Yliannala-Peltola

Positiivisen pedagogiikan kultajyviä

Positiivisen pedagogiikan toteutuminen Lapuan varhaiskasvatuksessa

Opinnäytetyö

Kevät 2020

SeAMK Sosiaali- ja terveysala

Sosionomi (AMK)

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Opinnäytetyön tiivistelmä

Koulutusyksikkö: Sosiaali- ja terveystieteiden laitos

Tutkinto-ohjelma: Sosionomi (AMK)

Tekijä: Ilkka Aho & Margit Yliannala-Peltola

Työn nimi: Positiivisen pedagogiikan kultajyviä

Ohjaaja: Katariina Perttula

Vuosi: 2020

Sivumäärä: 63

Liitteiden lukumäärä: 3

Opinnäytetyön tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten positiivinen pedagogiikka toteutuu ja miten sitä sovelletaan käytännössä Lapuan varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa haluttiin tuoda esiin niitä positiivisen pedagogiikan menetelmiä, joita kasvattajilla on käytössä sekä selvittää heidän tietoisuuttaan ja käsityksiään positiivisesta pedagogiikasta. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisin eli laadullisin tutkimusmenetelmin.

Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessa olivat positiivinen pedagogiikka ja positiivinen psykologia. Viitekehystä täydensivät valtakunnalliset ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja varhaiskasvatuksessa käytetty koulutusmateriaali, erityisesti niiltä osiltaan, kun ne pohjautuvat positiiviseen pedagogiikkaan.

Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla neljää päiväkotiryhmää ja haastatteleamalla neljää varhaiskasvatuksen opettajaa. Havainnointia toteutettiin jokaisessa ryhmässä kolmena päivänä. Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna, jossa kysymykset olivat osittain valmiiksi laadittuja. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalysimenetelmällä.

Havainnointitulosten mukaan kasvattajilla oli käytössään positiivisen pedagogiikan työotteita, jotka näkyivät kaikissa tutkituissa ryhmissä erityisesti lasten kohtaamisessa ja ohjaustilanteissa. Ryhmien välillä oli kuitenkin suurta vaihtelua siinä, kuinka monipuolisesti ja millä tavoin lasten hyvinvointia muuten tuettiin. Haastatteluissa tuli esiin, että ryhmissä oli tietoa positiivisesta pedagogiikasta ja sen toiminnasta, mutta kasvattajilla oli myös halua saada lisää tietoa positiivisesta pedagogiikasta ja sen menetelmistä. Lisäksi toivottiin, että ryhmät kokonaisuudessaan innostuisivat siitä yhdessä.

Avainsanat: positiivinen pedagogiikka, varhaiskasvatus, positiivinen psykologia

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Thesis abstract

Faculty: School of Health Care and Social Work

Degree programme in Social Services

Authors: Ilkka Aho & Margit Yliannala-Peltola

Title of thesis: Gold Grains of Positive Pedagogy

Supervisor: Katariina Perttula

Year: 2020

Number of pages: 63

Number of appendices: 3

The aim of this study was to research how the ideas of positive pedagogy are put into practice in early childhood education and care (ECEC) in the city of Lapua. The goals were to bring forth methods of positive pedagogy that the educators are using and to examine what they know and think of positive pedagogy. The study was qualitative in nature.

The theoretical framework for the study is rooted in positive pedagogy and positive psychology. The framework is complemented by the national and local core curricula of ECEC and materials used in the training of the local educators, with emphasis on the parts that are based on positive pedagogy.

The material for the study was gathered by observing four ECEC groups and interviewing an educator from each group. Each group was observed on three different days. The interviews were semi-structured focus interviews. The study material was analysed using content analysis as a method.

According to the results, positive pedagogy showed in the educators' approach to their work. In every group included in this study, this was most clearly visible in the educators' interaction with children and in situations where the children needed guidance. There was, however, great variation between the groups in how diversely the children's well-being was otherwise supported. The interviews revealed that there was knowledge about positive pedagogy and how it works within the groups, but the educators also wanted to be better informed about it and its methods. In addition, there was a wish for the groups, as a whole, to be inspired by it.

Keywords: positive pedagogy, early childhood education and care, positive psychology

SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä.....	2
Thesis abstract.....	3
SISÄLTÖ.....	4
1 JOHDANTO.....	6
2 POSITIIVINEN PSYKOLOGIA PEDAGOGIIKAN POHJANA.....	7
2.1 Positiivisen psykologian pääpiirteitä.....	7
2.2 Hyveet ja luontevahvuudet.....	7
2.3 PERMA-teoria.....	10
3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA ...	14
3.1 PERMA-teoria varhaiskasvatuksessa.....	14
3.2 Myönteiset tunteet.....	15
3.3 Toimintaan sitoutuminen.....	15
3.4 Välittävät ihmissuhteet.....	16
3.5 Merkityksellisyyden kokemukset.....	18
3.6 Saavuttaminen.....	19
4 VARHAISKASVATUS.....	20
4.1 Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset päämäärät.....	20
4.2 Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2019.....	22
4.3 Koulutukset positiivisesta pedagogiikasta Lapuan varhaiskasvatuksessa	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	27
5.1 Tutkimuskysymykset.....	27
5.2 Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmät.....	27
5.2.1 Varhaiskasvatusryhmien havainnointi.....	28
5.2.2 Ryhmien vastaavien kasvattajien haastattelut.....	29
5.2.3 Aineiston analysointi.....	30
5.3 Eettisyys ja luotettavuus.....	31
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	34
6.1 Myönteisten tunteiden synnyttäminen.....	34
6.2 Toimintaan sitoutumisen tukeminen.....	38
6.3 Välittävien ihmissuhteiden tukeminen.....	41

6.4 Merkityksellisyyden kokemusten synnyttäminen	44
6.5 Saavuttamisen tukeminen.....	48
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	51
7.1 Lasten hyvinvoinnin tukeminen Lapuan varhaiskasvatuksessa	51
7.2 Johtopäätösten vertailua muiden opinnäytetöiden tuloksiin	54
8 POHDINTA	57
LÄHTEET	60
LIITTEET	63

1 JOHDANTO

Lapualla halutaan jatkuvasti kehittää varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria (Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2019, 13) ja henkilöstölle on järjestetty koulutuksia myös positiivisesta pedagogiikasta. Positiivinen pedagogiikka on kasvatussuuntaus, joka leviää ympäri maailmaa ja sillä on nähty olevan hyviä vaikutuksia kasvatustyössä (Leskisenoja 2019, 13). Sen on koettu lähentävän aikuisen ja lapsen välistä suhdetta ja parantavan varhaiskasvatusryhmän yhteishenkeä sekä yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa. Myös työyhteisön on koettu muuttuvan innostavammaksi ja miellyttävämmäksi positiivisilla toimintatavoilla. (Leskisenoja 2019, 49–59.)

Tämän opinnäytetyön toivotaan olevan innoittajana positiivisen pedagogiikan menetelmien kehittämiseen ja siitä saatavien hyötyjen huomaamiseen Lapuan varhaiskasvatuksessa ja missä tahansa kasvatusyksikössä, jossa halutaan kehittää varhaiskasvatustoimintaa. Opinnäytetyössä halutaan tuoda esille niitä jo olemassa olevia käytäntöjä ja positiivisen pedagogiikan menetelmiä, joita on hyödynnetty Lapuan kaupungin varhaiskasvatuksessa. Niiden esiintuomisella ja sanoittamisella toivotaan olevan merkitystä hyvän huomaamisessa omassa kasvatustyössä ja omassa työympäristössä.

Tutkimuksen teoriaosassa on kuvattu ensin positiivisen pedagogiikan takana olevia psykologisia teorioita ja sen jälkeen positiivista pedagogiikkaa itseään. Lisäksi varhaiskasvatusta ohjaavia ja velvoittavia suunnitelmia, eli varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2018) ja paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa, on tarkasteltu positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Tutkimuksessa tuodaan esille myös koulutusaineistoa, joka on ollut varhaiskasvatuksen henkilökunnan positiivisen pedagogiikan koulutuksen pohjana Lapualla 2017 ja 2018.

Varsinainen tutkimus on toteutettu havainnoimalla varhaiskasvatusryhmiä ja haastatteleamalla ryhmien kasvattajia. Vertailemalla teoriaa ja kerättyä aineistoa keskenään on saatu tietoa siitä, kuinka hyvin toiminta vastaa positiivisen pedagogiikan periaatteita ja millaisia hyvinvointia tukevia kasvatuskäytäntöjä ryhmissä on.

2 POSITIIVINEN PSYKOLOGIA PEDAGOGIIKAN POHJANA

2.1 Positiivisen psykologian pääpiirteitä

Positiivinen psykologia on psykologian haara, joka tutkii ihmisten vahvuuksia, hyvää elämää ja sitä, miten hyvinvointia voitaisiin lisätä (Ojanen 2007, 10). Sen käsittelemät kysymykset ovat olleet tuttuja jo antiikin Kreikan filosofeille, mutta nykyisen muotoisena tieteenhaarana se on nuori. Tutkimuskohteena positiivinen psykologia on saavuttanut merkittävää suosiota vasta 2000-luvun taitteessa ja siitä eteenpäin (Ojanen 2007, 8). Vuonna 1998 eräs merkittävimpiä positiivisen psykologian edistäjiä ja tutkijoita, yhdysvaltalainen Martin Seligman, toimi American Psychology Associationin (APA) puheenjohtajana. Tuossa toimessa ollessaan hän otti tehtäväkseen kehittää psykologisen lähestymistavan, jossa ongelmien sijaan keskiöön nousisivat hyveet ja vahvuudet. (Seligman 2004, 40–43). Seligman, yhdessä tutkijakollegoidensa kanssa, on luonut suuren osan siitä teoriapohjasta, johon positiivinen psykologia nykyään perustuu (Leskisenoja 2019, 17).

Positiivinen psykologia on syntynyt reaktiona psykologian historialliseen ongelma-keskeisyyteen. Ongelmien sijaan on tietoisesti otettu hyvinvointi ja onnellisuus (Seligman 2004, 9; Ojanen 2007, 25). Positiivisessa psykologiassa kyse ei ole pelkästä epämääräisestä positiivisesta ajattelusta, vaan tutkimuksiin pohjautuvasta tieteestä. Markkinoilla on paljon positiivisuudesta puhuvaa kirjallisuutta ja muuta materiaalia, mutta suuri osa siitä ei ole varsinaista positiivista psykologiaa (Leskisenoja 2017, 11–13). Suomalaisessa positiivisen pedagogiikan kirjallisuudessa erityisen merkittäviä positiivisen psykologian käsitteitä ovat luonteenvahvuudet ja PERMA-teoria (ks. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016 ja Leskisenoja 2017 & 2019). Niitä ymmärtääkseen on kuitenkin ensin tutustuttava hyveisiin.

2.2 Hyveet ja luonteenvahvuudet

Katherine Dahlsgaardin johdolla positiivisen psykologian tutkijat ovat etsineet sellaisia keskeisiä hyveitä, jotka näyttävät olevan yhteisiä ja tunnustettuja lähes kaikissa suurissa uskonnollisissa ja filosofisissa suuntauksissa (Seligman 2004, 161–162).

Hyveisiin perustuvan psykologian katsotaan olevan jatkoa tai paluuta jo antiikin ajalta peräisin olevaan ihmisyiden ja hyvinvoinnin filosofiaan. Positiivisen psykologian kannattajien mielestä viime vuosisadan psykologiaa hallinnut ongelmakeskeinen lähestymistapa ei ole riittävä. Pahoinvoinnin poistaminen ei ole sama asia kuin hyvinvoinnin lisääminen. Yksityiskohdissa on eroja ja eri perinteissä voidaan pitää keskeisinä myös muita asioita, mutta lopulta on päädytty kuuteen keskeiseen ja yhteiseen hyveeseen. Hyvetutkimuksen pohjalta Peterson ja Seligman (2004) ovat tunnistaneet 24 niin sanottua luonteenvahvuutta. Vahvuudet perustuvat hyveisiin, ja ne on jaettu kuuteen alaryhmään kunkin hyveen mukaan. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 34) ovat lisänneet omasta puolestaan listaan vielä sisukkuuden ja myötätunnon. Sisukkuus on lisätty rohkeuden ja myötätunto inhimillisyyden hyveen yhteyteen. Hyveitä ja luonteenvahvuuksia on tarkemmin esitelty taulukossa 1. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 64–65.)

Taulukko 1. Hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004; suomenkieliset käännökset Leskisenoja 2019, 158) mukaan.

Hyve	Luontevahvuus
Viisaus	Luovuus Uteliaisuus Arviointikyky Oppimisen ilo Näkökulmanottokyky
Rohkeus	Rohkeus Sinnikkyys Rehellisyys Innostus
Inhimillisyyys	Rakkaus Ystävällisyys Sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus	Ryhmytötaidot Reiluus Johtajuus
Kohtuullisuus	Anteeksiantavuus Vaatimattomuus Harkitsevaisuus Itsesäätely
Henkisyys	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus Kiitollisuus Toiveikkuus Huumorintaju Hengellisyys

Positiivisessa psykologiassa hyveiden käsitteet ovat laajemmat kuin yhdellä tai kahdella sanalla voi kuvata. Esimerkiksi viisaudella tarkoitetaan monia erilaisia tiedollisia asioita aina uteliaisuudesta ja luovuudesta lähtien. Hyveenä viisaus sisältää siis enemmän ulottuvuuksia kuin arkikielessä, jossa se yhdistetään lähinnä opiskeltuun

tietoon tai elämänviisauteen. Rohkeutta puolestaan on niin fyysistä, psyykkistä, moraalista kuin psykologista. Inhimillisyys ymmärretään epäitsekkyytenä ja ihmissuh-teita arvostavana käytöksenä. Oikeudenmukaisuuden käsitys vaihtelee, mutta yhteistä kaikille tutkituille perinteille on, että jonkinlaisia määriteltyjä standardeja siitä, mikä on oikein ja reilua tulisi olla olemassa. Kaikissa perinteissä pyritään siis oikeudenmukaisuuteen, vaikka oikeuskäsitys eri olisi tarkalleen sama. Kohtuullisuus voi olla esimerkiksi itsesäätelyä, harkintaa tai nöyryyttä. Henkisyys on kenties hankalimmin käännettävissä, mutta tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan yhteyttä johonkin suurempaan tai, toisin päin sanottuna, nihilismin vastakohtaa. Kyse ei ole välttämättä uskonnollisuudesta tai pyhyydestä, vaan elämän merkityksellisyydestä – siitä, että jokin saa meissä aikaan esimerkiksi ihmetystä, toivoa tai kunnioitusta. (Peterson & Seligman 2004, 36–40.)

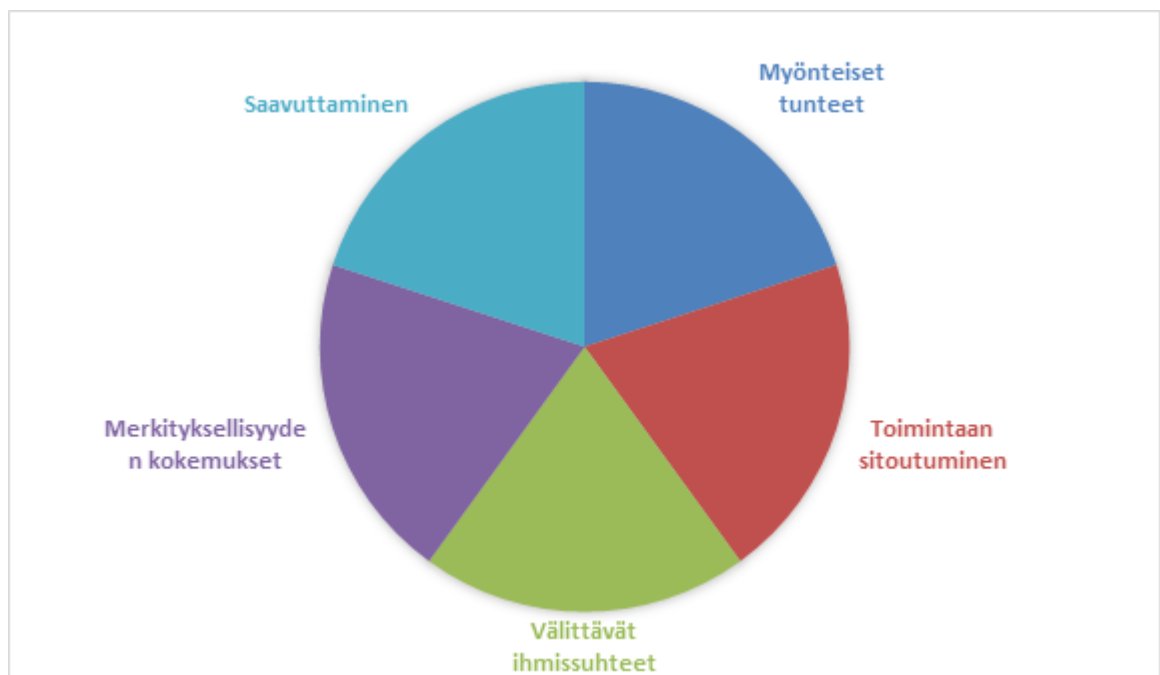
Positiivisen psykologian kannalta ihmisen luontevahvuuksien tunnistaminen, nimeäminen ja määrittely on tärkeää. Vahvuudet eivät nimittäin ole sama asia kuin lahjat. Jos joku on lahjakas jossakin asiassa, kyse on yleensä synnynnäisestä ominaisuudesta. Lahjakkuuden kohdalla ihmisen tahdolla ja harjoittelulla on vähemmän sijaa verrattuna vahvuuksiin, jotka taas ovat luonteeltaan opeteltavissa. Ilman lahjakkuutta on hyvin hankalaa, jollei jopa mahdotonta, tulla todella taitavaksi sellaisessa taidossa, johon synnynnäiset ominaisuudet vaikuttavat todella paljon, mutta vahvuuksissa voi oppia jopa erinomaiseksi pelkän harjoittelun avulla. Lisäksi lahjakkuudella ei yleensä ole tekemistä moraalin kanssa, kun taas luontevahvuudet ovat nimenomaan moraalisia ominaisuuksia. Raja on häilyvä, mutta kasvatuksen kannalta merkittävää on, että keskimäärin luontevahvuudet ovat paremmin kehitettävissä kuin lahjat. (Seligman 2004, 163–164.)

2.3 PERMA-teoria

Mitä on onnellisuus ja mistä se koostuu? Onnellisuuden määrittely ei ole helppoa (ks. Ojanen 2007, 380–384). Arkikäytössä eri ihmiset voivat käyttää sanaa ”onnellisuus” hyvin eri tavoin. Joku voi kuvata sillä tunnetta, toinen nykyistä elämäntilannetta ja kolmas sitä mitä on elämässään kokenut ja saavuttanut. Tyytyväisyys oman elämän kulusta myös vaihtelee huomattavasti mielialojen mukaan. Monet tutkijat

ovatkin hylänneet onnellisuuden käsitteen ja puhuvat sen sijaan hyvinvoinnista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 23–24).

PERMA on lyhenne ja yhdistelmä englannin kielen sanoista positive emotions, engagement, relationships, meaning ja accomplishments. Kyse on Martin Seligmanin (2011) kehittämästä teoriasta, jolla pyritään kuvaamaan hyvinvoinnin psykologisia elementtejä. PERMA-teorian elementeistä käytetään myöhemmin tässä tutkimuksessa suomenkielisiä käännöksiä myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, välittävät ihmissuhteet, merkityksellisyden kokemukset ja saavuttaminen (Leskinen 2019, 64). Kuvio 1 havainnollistaa tätä jakoa.



Kuvio 1. Hyvinvoinnin osa-alueet PERMA-teorian (Seligman 2011) mukaan.

Myönteiset tunteet, kuten ilo, tyytyväisyys, kiinnostus, kiitollisuus ja turvallisuuden tunne ovat olennainen osa hyvinvointiamme ja PERMA-teorian perusta. Ne vaikuttavat siihen, miten koemme ihmissuhteemme, päivän aikana kokemamme asiat ja millainen kuva meille rakentuu maailmasta, itsestämme ja toisistamme. Myönteiset tunteet parantavat huomio- ja ajattelukykyämme, niillä on positiivisia vaikutuksia sosiaalisuuteemme, älykkyyteemme ja toimintakykyymme, ja ne ovat hyväksi jopa fyysiselle terveydellemme (Fredrickson 1998).

PERMA-teorian mukaan toimintaan sitoutumisen käsitteen ytimessä on tila, jota kutsutaan nimellä flow. Kyse on keskittymisestä ja tarkkaavaisuuden kiinnittymisestä

käsillä olevaan tehtävään. Flow-tilassa aika saattaa menettää merkityksensä, koska toimintaan on uppouduttu niin täysin. Flow-käsitteen keksijä Mihály Csíkszentmihályi (2000, 36–37) kuvaa tilaa sellaisena, jossa toiminto seuraa toistaan sisäisen logiikan mukaan ilman, että toimija tietoisesti ohjaa sitä mitä tekee. Ajalla, tilalla, paikalla, ympäristöllä ja itsellä ei ole suurtakaan eroa. Ihminen on uppoutunut siihen, mitä tekee. Hän ei koe toimintaansa sarjana erillisiä toimintoja, vaan kuin yhtenäisenä hallittuna virtana. Toimintaan sitoutuminen antaa nautintoa ja johtaa oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen, mikä on omiaan lisäämään hyvinvointia.

Välittävät ihmissuhteet ovat positiivisen psykologian ydintä. Arvostetuksi ja rakastetuksi tulemista pidetään yleisesti edellytyksenä hyvinvoinnille. Ei liene väärin sanoa, että kyseessä on PERMA:n viidestä elementistä kaikkein tärkein (Leskisenoja 2019 111). Sajaniemi ja Mäkelä (2004) ovat kuvanneet sitä, kuinka jo pelkästään neuropsykologiselta kannalta katsottuna on äärimmäisen tärkeää, että ihminen on vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Myönteinen yhdessä oleminen, kuten leikkiminen, sekä hoiva ja läheisyys vaikuttavat hermojärjestelmämme ja mielihyvähormoniemme tuotannossa. Sosiaalisen kanssakäymisen käsitteet, kuten reiluus ja empatia, ja monet yksilölliset taidot, kuten stressin käsitteleminen, opitaan ryhmätilanteissa.

Merkityksellisyyden kokemukset vaikuttavat vahvasti siihen, miten näemme oman itsemme ja elämämme arvon. Ne rakentavat identiteettiämme ja minäkuvaamme. Luontevahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen on olennaista merkityksellisyyden kokemusten saamisessa. Se on hyveiden toteuttamista käytännössä ja rakennusainetta itsetuntemukselle. Kokemukset siitä, että on olemassa asioita, joita osaamme, ja että olemassaolollamme on merkitystä, mahdollistavat motivaation oman elämän ohjaamiselle uusia tavoitteita kohti. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 31.)

Saavuttaminen, hyvinvoinnin viides elementti, kiinnittää huomion siihen, että pääsemme tavoitteisiimme. Toimimmepa sitten yksilöinä tai ryhmänä, huviksi tai velvollisuudesta, onnistuminen ja tavoitteen saavuttaminen lisäävät hyvinvointiämme. Mikäli emme koskaan saavuttaisi mitään, ei toimintaan sitoutumisemme

voisi olla kovin vahvaa ja meillä voisi olla kovin huono kuva omista luontevahvuksistamme. (Leskisenoja 2019, 183.)

3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 PERMA-teoria varhaiskasvatuksessa

PERMA ei ole ainoa tapa määritellä positiivisen pedagogiikan toteuttamista käytännössä. Se on kuitenkin laajimmin hyväksytty ja nimenomaan sitä käytetään pohjana uusimmissa suomenkielisissä positiivisen pedagogiikan tutkimuksissa. Aina ei käytetä täsmälleen samaa hyvinvoinnin viisijakoa. Esimerkiksi Kristiina Kumpulainen, Anna Mikkola, Antti Rajala, Jaakko Hilppö ja Lasse Lipponen (2014, 228–231) ovat kiteyttäneet positiivisen pedagogiikan periaatteet viiteen aavistuksen erilaiseen oletukseen: yhteisölliseen ja myönteiseen toimintakulttuuriin, lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen, myönteisiin tunteisiin voimavarana, jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistamiseen sekä kasvatuskumppanuuteen. Kumpulaisen ym. oletukset on kirjoitettu osittain kouluikäisiä ajatellen, mutta ne ovat helposti sovellettavissa myös varhaiskasvatukseen – keskeiset periaatteet eivät juuri muutu. Positiivisessa pedagogiikassa lapset hyväksytään sellaisina kuin he ovat, heitä kannustetaan, heihin uskotaan ja heidät kohdataan rakkaudella. Ongelmakeskeisyys unohdetaan ja opitaan näkemään hyvä, eikä tyydytä siihen, että lapsella ei ole suuria ongelmia, vaan pyritään hyvinvoinnin lisääntymiseen. Ytimeltään Kumpulaisen ym. oletukset ovat hyvin samankaltaisia PERMA-teorian kanssa (vrt. Leskisenoja 2019, 40–43.).

Eliisa Leskisenoja (2019) käyttää PERMA-teorian viidestä elementistä lapsille sopivasti nimitystä supervoimat. Myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, välittävät ihmissuhteet, merkityksellisyyden kokemukset ja saavuttaminen eivät ole vain aikuisten tai nuorten maailmaan kuuluvia asioita, vaan ne voidaan ottaa lähtökohdaksi myös varhaiskasvatukseen. Yhtenä määrittelykriteerinä teorian viidellä elementillä on ollut, että niitä jokaista voidaan tutkia ja mitata erikseen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 23). Hyvinvointiin myönteisesti vaikuttava toiminta on kuitenkin käytännössä usein kokonaisvaltaista. Supervoimat ovatkin usein yhteydessä toisiinsa ja niiden tukemiseen pyrkivä toiminta voi vaikuttaa hyvinvointiin useammalla kuin yhdellä tavalla (Leskisenoja 2019, 66).

3.2 Myönteiset tunteet

Pienten lasten vanhempia varten Seligman (2004, 249–254) on valottanut oman perheensä positiiviseen psykologiaan perustuvia kasvatuseriaaiteita. Ne perustuvat ennen kaikkea myönteisten tunteiden kokemiseen. Myönteinen tunne avartaa ja kehittää lapsen erilaisia voimavaroja tulevaisuutta varten. Samaan tapaan kuin negatiivisuus voi ruokkia itseään, myönteisillä tunteilla on myös taipumus vahvistaa toisiaan ikään kuin myönteisenä kehänä. Kasvattajan on siis vahvistettava lapsen myönteisiä tunteita. Niihin on lisäksi suhtauduttava vakavasti, sillä ne ovat yhtä aitoja ja alkuperäisiä kuin kielteisetkin tunteet. Tämä supervoimista ensimmäinen on ainakin Seligmanin mielestä varhaiskasvatuseriäisten kanssa toimiessa tärkein. Hän on jopa sanonut, että seitsemän vuoden ikään asti myönteisen tunteen lisääminen on kasvatuksen päätehtävä (Seligman 2004, 275).

Myönteisten tunteiden kokeminen edellyttää tunnekasvatusta. Kun lapsi tunnistaa ja osaa nimetä tuntemuksiaan, hän voi sekä paremmin nauttia myönteisistä tunteista että käsitellä negatiivisia tunteitaan. Myönteiset tunteet liittyvät läheisesti ihmissuhteisiin, joten päiväkodin ilmapiirin rakentaminen sellaiseksi, että jokaisella on tilaa ja oma paikka ryhmässä, on tärkeää. Aikuisten vastuulla on pitää huolta siitä, että näin käy. Kyse on enemmästä kuin vain siitä, että aikuiset osaavat toimia oikein lasten kanssa toimiessaan. Jo toimintaa suunnitellessa on otettava huomioon, että ryhmäytymiseen käytetään tarpeeksi aikaa. Lasten omille ideoille, jos ja kun niitä esitetään, on annettava tarpeeksi tilaa ja lasten on muutenkin tultava kuulluiksi. (Leskisenoja 2019, 71–75.)

3.3 Toimintaan sitoutuminen

On tärkeää huomata, että PERMA-teorian toinen supervoima, toimintaan sitoutuminen, koskee varhaiskasvatuseriäisten nimenomaan lapsia. Oleellista ei ole se, että kasvattaja sitoutuu tekemiinsä suunnitelmiin, kasvatustavoitteisiin, työpaikkaansa tai edes lapsiryhmään. Kaikki nämä ovat toki myönteisiä asioita, mutta tässä yhteydessä sitoutumisella tarkoitetaan sitä, että lapset voivat syventyä siihen, mitä tekevät. Kasvattajan on tarpeen vaatiessa kyettävä muokkaamaan suunnitelmiaan tai

jopa hylkäämään ne lasten parhaaksi. Innostus ruokkii innostusta, joten kyllä aikuinenkin saa tekemisestä intoilla ja siihen sitoutua, mutta varhaiskasvatuksessa innostumisenkin on oltava väline, joka palvelee lasten parasta. (Leskisenoja 2019, 93–97.)

Toimintaan uppoutuminen, flow-tila ja innostuminen vaativat sopivan kokoisia haasteita. Vygotskyn (1978) klassisen lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen mukaisesti sekä liian helpot että liian hankalat haasteet voivat saada keskittymisen herpaantumaan. Kaikki ryhmät eivät ole samanlaisia ja siksi samat asiat eivät toimi kaikkien kanssa. Leskisenoja (2017, 96–100) on esimerkiksi suositellut kouluikäisille mindfulness-harjoituksia ja rauhoittumisnurkkausta. Voi olla, että ne toimivat myös joidenkin varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa. Helpompiakin tapoja silti on. Leikit ja pelit ovat lapsille luonnollisia ja ne ovat myös oivia mahdollisuuksia päästä flow-tilaan (Csíkszentmihályi 2000, 36–37).

Kasvattajan on hyvä muistaa, että flow-tilaa ei voi pakottaa. Sen mahdollistamiseksi voi kuitenkin tehdä järjestelyjä. Leikkivälineet ja -ympäristöt kannattaa suunnitella sellaisiksi, että ne antavat leikille sekä aikaa että mahdollisuuksia. Lasten kiinnostuksen kohteita kannattaa kuunnella ja havainnoida ja heitä kannattaa päästää mukaan suunnittelemaan toimintaa. Lapsilla on oltava selkeitä tavoitteita ja heidän on hyvä saada välitöntä palautetta. Monipuolisuudessa on hyvä ottaa huomioon myös leikkijöiden määrä. Ryhmässä toimiminen ja yhdessä koettu flow ovat erityisen palkitsevia. (Leskisenoja 2019, 101–102.)

3.4 Välittävät ihmissuhteet

Välittävien ihmissuhteiden voima voidaan oikeastaan tiivistää yhteen sanaan: rakkaus. Leskisenoja (2019, 112–118) kirjoittaa pedagogisesta rakkaudesta. Hän tarkoittaa sitä, miten kasvattaja huolehtii jokaisesta lapsesta kohdaten heidät kannustaen, arvostaen ja pitäen huolta. Kyse ei ole vain toiminnasta, vaan asenteesta toiminnan takana. Hymyily, lasten vierelle pysähtyminen, positiivinen palaute sekä lapselle että hänen vanhemmilleen ja muut Leskisenojan luettelemat asiat ovat huomattavasti helpompia, kun niiden takana on oikeaa rakkautta. Lapsen ei tarvitse yrittää ansaita aikuisen huolenpitoa ja välittämistä, kun aikuinen lähtökohtaisesti

ajattelee lapsesta hyvää. Kun lapsesta ollaan aidosti kiinnostuneita, ei vain yleisenä periaatteena ja passiivissa, vaan persoonallisesti ja kasvokkain, on hänellä ikään kuin lupa kasvaa omaksi itsekseen.

Päiväkodissa olevan lapsen ihmissuhteet eivät tietenkään rajoitu vain ammattikasvattajiin. Niin kuin aikuisille on tärkeää ja suorastaan välttämätöntä rakentaa ja ylläpitää positiivisia ihmissuhteita vertaisiinsa, samoin lapset tarvitsevat toisiaan. Tarve on erilainen siltä osin, että lapset vasta opettelevat vuorovaikutuksen alkeita, joten he tarvitsevat aikuisten tukea. Aikuiset voivat ohjata lapsia myönteiseen käyttäytymiseen ja sen seurauksien huomaamiseen, jotta lapset oppisivat lopulta itse sääntelemään käyttäytymistään. (Sajaniemi & Mäkelä 2004.)

Kolmas tärkeä välittävä ihmissuhde lapsen päiväkotipäivässä on se, mikä on tärkein lapsen koko elämässä: oma perhe. Kasvattaja tapaa perhettä todennäköisesti lähinnä silloin, kun lapsi tuodaan päiväkotiin ja haetaan sieltä. Lisäksi vuoden aikana on todennäköisesti joitakin vanhempainiltoja ja muita tapaamisia. Koska tapaamisia on suhteellisen vähän ja ne ovat lyhyitä, on erittäin tärkeää keskittyä positiivisiin asioihin. Negatiivisia asioita ei tietenkään saa pimittää, mutta ajatuksena on, että lapsi oppii osaavansa tehdä oikein ja saavansa siitä arvostusta muilta – mahdollisesti useampaan kertaan, jos kasvattajan kehu ja vanhemman ylpeys lapsestaan kerrotaan hyvinä kuulumisina vielä kotona ja mahdollisesti mummolassa asti. Kasvattajan kannattaa pyrkiä kirkastamaan lapsen lisäksi myös vanhemman päivä. (Leskisenoja 2019, 128–132.)

Ahonen (2017) kuvaa Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirjassaan viittä erilaista vuorovaikutustapaa: lämmintä, ristiriitaista, teknistä, välttelevää ja etäistä. Lämminvuorovaikutus on positiivisen pedagogiikan kannalta ainoa tavoittelemisen arvoinen, vaikka tuskin kukaan siihen joka tilanteessa kykenee. Lämpimässä vuorovaikutustavassa aikuinen on empaattinen, kuunteleva, arvostava ja on kiinnostunut lapsista. Hän on sitoutunut syvälliseen vuorovaikutukseen ja osaa pysähtyä lapsen kokemusmaailman äärelle. Hän ymmärtää, että haastavissa tilanteissakaan lapsi ei tahallaan käyttydy hankalasti. (Ahonen 2017, 78.) Ristiriitaisessa vuorovaikutustavassa aikuisen sitoutumisen mainitaan vaihtelevan (s.96). Vuorovaikutus lapseen voi olla lämmin, mutta seuraavassa hetkessä vuorovaikutus ei ole niin sitoutunutta

ja huomio lapsesta siirtyy pois, tai toisinpäin: aikuisen sitoutuminen voi muuttua vahvemmaksi tilanteen edetessä. Ahonen (2017, 110) kirjoittaa, että tekninen vuorovaikutustapa syntyy rutiininomaisessa toiminnassa, joka on totuttua ja toimintakulttuurin muodostamaa tapaa. Tällöin vuorovaikutus on vain osittaista, eikä pääse aina tukemaan lapsen emotionaalista hyvinvointia. Välttelevässä vuorovaikutustavassa kasvattaja siirtää kasvatusvastuuta eikä haastavissa kasvatustilanteissa sitoudu viemään tilannetta loppuun saakka. Välttelevä vuorovaikutus voi syntyä kasvattajan neuvottomuudesta tai uupumuksesta, tai lapsen aggressiivisuus ja uhma voivat aiheuttaa jopa pelkoa kasvattajassa. Etäistä vuorovaikutusta Ahonen (2017, 136) kuvaa tilanteissa, joissa varhaiskasvattaja ei sitoudu vuorovaikutukseen lapsen kanssa, eikä ole kiinnostunut lapsen näkemyksistä tai kokemuksista. Kasvattaja ei huomioi lapsen emotionaalisia tai sosiaalisia tarpeita eikä ole lapsen kanssa samalla tunnetasolla. Erityisesti haastavissa käyttäytymistilanteissa on huomattu toteutuneen etäinen vuorovaikutustapa.

3.5 Merkityksellisyyden kokemukset

Toiseksi viimeisen supervoiman, merkityksellisyyden kokemusten, ytimessä ovat lapsen osallisuus ja hänen luonteenvahvuutensa. Vahvuuksiin keskittyminen on oikeastaan sitä, mitä on jo edellisten supervoimien kohdalla korostettu: hyvän huomaamista ja sanoittamista. Varhaiskasvatusikäisen kanssa toimiessa tärkeintä on huomata hänen hyveensä ja luonteenvahvuutensa ja kiittää lasta niistä. Kuuden ensimmäisen ikävuotensa aikana lapsen vahvuudet muotoutuvat ja huomion sekä kehujen avulla hän huomaa ne itse paremmin. Kasvattaja voi lapsen vahvuuksia huomatessaan antaa tälle välittömästi niin sanottua rikastettua palautetta, jossa hän nimeää vahvuuden ja selittää, mikä lapsen toiminnassa on hyvää sekä kiittää tätä. (Seligman 2004, 291; Leskisenoja 2019, 157–159.)

Käytännössä varhaiskasvatuksessa vahvuusopetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi opettelemalla vahvuuksien tunnistamista ja nimeämistä. Lapsille tai lasten kanssa voidaan vaikkapa lukea kertomuksia, joissa vahvuudet tulevat esille. Loruilu, leikki ja keskustelu avartavat aihetta ja tutustuttavat lapsia vahvuuksiin monipuolisesti.

Merkittävää on se, että havainnot ja ideat dokumentoidaan. Kun lapsille jää esimerkiksi piirustuksia tai askarteluja muistuttamaan vahvuuksista, he voivat palata aiheeseen itsenäisestikin. (Mäkinen & Ollikainen 2017.)

Osallisuuden kiinnitetään nykyään paljon huomiota esimerkiksi valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 30–31). Kyse on pohjimmiltaan siitä, että lapsi otetaan vakavasti ja hän kokee pääsevänsä oikeasti vaikuttamaan asioihin. Leskisenojan (2019, 150–152) mukaan ei riitä, että aikuiset antavat lapsille joitakin tiettyjä tarkasti rajattuja mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon, vaan että aikuisjohtoista varhaiskasvatuskulttuuria pitäisi arvioida tarkasti ja perusteellisesti.

3.6 Saavuttaminen

Viimeisenä, muttei vähäisimpänä, lapsen on saatava saavuttaa asioita. Pelkkä osallistuminen ei riitä, on myös voitettava ja onnistuttava tarpeeksi usein. Motivaatio, itsetunto ja monet muut asiat saavat ravintoa onnistumisen kokemuksista. Kyse ei ole monimutkaisesta, mutta sitäkin tärkeämmästä asiasta. Varhaiskasvatuksessa on siis otettava huomioon, että lapset saavat eteensä sopivan määrän sopivia haasteita, joissa heillä on realistiset onnistumisen mahdollisuudet, ja onnistumiset on huomioitava. (Leskisenoja 2019, 183–186.)

Carol Dweckin (2012) mindset-teoria, johon myös Leskisenoja (2019, 188–191) viittaa, asettaa ihmisille kaksi pääasiallista ajattelumallia tai elämän asennetta. Uskotaan joko kasvuun tai muuttumattomuuteen. Kasvuun uskovat pyrkivät kehittymään ja ponnistelevat erilaisia tavoitteita kohti. Muuttumattomuuteen uskovat ponnistelevat vähemmän tai he luovuttavat helposti. Hyvinvoinnin kannalta eteenpäin pyrkiminen on hyvä asia ja varhaiskasvatuseriköt ovat otollisessa iässä sen oppimiseksi, että asioita voidaan saavuttaa. Saavuttamisen supervoima on erittäin tiukasti kyöksissä sinnikkyuden luontevahvuuteen. Kasvattajan tehtävänä on tukea lapsen uskoa omiin kykyihinsä huolehtimalla siitä, että lapsi saa onnistumisen kokemuksia. Onnistumiset ruokkivat kasvun asennetta, ja kun lapsen ajattelussa ja toiminnassa on sitä, hän saa samalla henkisiä voimavaroja myös epäonnistumisten käsittelyyn.

4 VARHAISKASVATUS

4.1 Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset päämäärät

Opetushallitus laatii Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman varhaiskasvatustilain perustuen. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman, paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoituksena on tukea ja ohjata varhaiskasvatustyötä siten, että varhaiskasvatuksella saavutetaan ne tavoitteet, joihin varhaiskasvatustilain ja Opetushallitus pyrkivät.

Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on yhdenvertainen ja laadukas varhaiskasvatus jokaiselle varhaiskasvatuksen piirissä olevalle lapselle. Varhaiskasvatussuunnitelma pitää sisällään varhaiskasvatuksen tehtävät, tavoitteet ja sisällön (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Koko varhaiskasvatussuunnitelma kokonaisuus on keskiössä, kun tuotetaan laadukasta ja lakisääteistä varhaiskasvatusta. Tässä osiossa tarkastellaan varhaiskasvatussuunnitelman sisältöä kuitenkin enemmän positiivisen pedagogiikan näkökulmasta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) arvoperustana ovat lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo, moninaisuus ja terveellinen ja kestävä elämäntapa. Lapsi on arvokas sellaisenaan ja hänellä on oikeus turvalliseen ja hyvään lapsuuteen. Hänellä on oikeus ilmaista itseään ja tulla ymmärretyksi sekä saada hyvää opetusta. Hänellä on oikeus myös kannustavaan palautteeseen. Yhdenvertaisuus, tasa-arvo, moninaisuus arvoina toteutuvat, kun lapsi voi kehittää taitojaan riippumatta itseensä liittyvistä syistä, kuten sukupuolesta tai syntyperästä. Perheiden moninaisuutta tuetaan suhtautumalla kunnioittavasti kaikenlaisiin perheisiin. Lapsia ohjataan terveellisiin elämäntapoihin ja heille opetetaan kestäviä elämäntapoja. (Ahonen 2018a, 28–29.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvot sopivat hyvin myös positiivisen pedagogiikan pyrkimykseen ja tavoitteisiin. Positiivisella pedagogiikalla tavoitellaan lapsen kasvun, hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen edistämistä, turvallisuuden ja lasta kunnioittavan toimintaympäristön luomista, osallisuuden vahvistamista ja las-

ten oikeuksien toteutumista (Leskisenoja 2019, 39). Samat periaatteet ja arvot positiivisessa pedagogiikassa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa näyttävät tukevan ja vahvistavan yhdessä varhaiskasvatuksen tavoitteita ja strategiaa.

Varhaiskasvatussuunnitelma (2018) painottaa pedagogista toimintaa, sen suunnittelua, arvioimista ja toteuttamista, jonka pyrkimyksenä on lapsen oppiminen ja hyvinvointi. Pedagogiikan toteuttaminen edellyttää asiantuntemusta ja varhaiskasvattajien yhteistä ymmärrystä siitä, miten lasten oppimista voidaan edistää. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22.) Varhaiskasvatusopettaja vastaa tiimin pedagogiikasta ja korkeatasoisen pedagogisen toiminnan toteutumisesta. Jokainen kasvattaja kuitenkin vastaa osaltaan siitä, että päivittäinen pedagoginen toiminta toteutuu. Hyvä kasvuilmapiiri antaa edellytykset hyvän, tavoitteellisen pedagogiikan toteutumiseen. (Järvinen & Mikkola 2015, 62.)

Se, miten me tulkitsemme lapsen oppimiskykyä, määrittelee, millaista pedagogiikkaa toteutamme (Ahonen 2018b, 33). Positiivisessa pedagogiikassa toteutetaan sellaisia menetelmiä, joilla tuotetaan onnellisuutta ja hyvinvointia, kuten hyvän vahvistamista ja myönteisten tunteiden syntymistä. Martela (2014) tuo esiin sisäisen motivaation merkitystä onnellisuuden lähteenä. Sisäinen motivaatio synnyttää toimintaa, joka koetaan mielenkiintoiseksi ja innostavaksi, ja jota tehdään mielellään ja omasta tahdosta. Sisäistä motivaatiota pyritään herättämään positiivisessa pedagogiikassa Martelan (2014) mukaan mm. tukemalla lapsia sitoutumaan toimintaansa ja käyttämään omia vahvuuksiaan.

Positiivisessa pedagogiikassa vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Verbaalinen ja nonverbaalinen vuorovaikutus lapsen ja kasvattajan välillä on keskeinen asia lapselle tulla kuulluksi ja nähdyksi, mutta myös tulla ymmärretyksi. Lapsi voi tuoda esiin mielipiteitään ja ilmaista itseään. Tullessaan ymmärretyksi lapsi voi kokea merkityksellisyyttä ja hän voi kokea itsensä aktiivisena toimijana, johon perustuu varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsitys. (Ahonen 2018b, 33–34.) Välittävät ihmissuhteet, jotka syntyvät lapsen ja kasvattajan välille, mutta myös lapsen perheen kanssa, ovat merkityksellisimpiä asioita positiivisen pedagogiikan näkökulmasta (Leskisenoja 2019, 111).

Palautteen antaminen myönteisellä tavalla on osa positiivista pedagogiikkaa, jolla kasvattaja pyrkii mm. tukemaan lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä ja ristiriitojen ratkaisukykyä. Tilanteiden havaitseminen ja niissä käytettävän pedagogiikan soveltaminen vaativat kasvattajalta sensitiivisyyttä ja empatiakykyä. Empaattisuus on kykyä eläytyä toisen tunteisiin ja toisen ymmärtämistä. Kasvattajan empatiakyky auttaa havaitsemaan esim. haastavissa käyttäytymistilanteissa lapsen huomionhakuisuuden liittyvän johonkin lapsen tarpeeseen, jolloin huomio kiinnittyy käyttäytymisen syyhyn, ei itse käyttäytymiseen. (Vilen ym. 2006, 41).

Positiivisen pedagogiikan sisällön yhteyttä tarkastellaan seuraavaksi paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman, Lapuan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2019, avulla.

4.2 Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2019

Lapuan kaupunki on laatinut paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman, joka pohjautuu Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelmien perusteisiin 2017 ja 2018 (Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2019, 3). Suunnitelman laadinnassa on ollut mukana työryhmä, joka koostuu Lapuan varhaiskasvatustyöryhmien kasvattajista, päiväkodinjohtajista sekä varhaiskasvatuspäälliköistä. (ks. Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2019).

Suunnitelmassa on otettu huomioon myös muita Lapuan kaupungin strategioita ja suunnitelmia, kuten Onnen resepti (2018), Varhaiskasvatuksen ympäristösuunnitelma (2018), Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma (2017). Lisäksi yhteistyösopimukset Lapuan tuomiokirkkoseurakunnan kanssa ja Lapuan kulttuuripaukkuopetussuunnitelmat, kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen sekä esi- ja kouluikäisten tasa-arvosuunnitelmat näkyvät suunnitelmassa. (Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2019, 4.)

Lapuan kaupungin varhaiskasvatuksessa toimitaan arvopohjalla: ”Tunnettemme, toimimme, iloitsemme ja opimme” (Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2019, 6). Arvopohja peilaa hyvin positiivisen pedagogiikan sisältöä, jota tässä opinnäytetyössä avaamme.

Varhaiskasvatuksen painopisteitä Lapualla ovat leikki ja lapsen osallisuus. Myös lapsen lämmin kohtaaminen ja arvostaminen omana itsenään sekä hyvä vuorovaikutus koetaan tärkeiksi varhaiskasvatuksessa. Erityisesti suunnitelmassa mainitaan positiivisen pedagogiikan toteuttaminen vahvuuksiin ja onnistumisiin keskittyen. (Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2019, 3.)

Omien vahvuuksien löytyminen, ja mahdollisuus hyödyntää niitä, vaikuttaa myönteisten kokemusten syntymiseen. Itsetuntemus kasvaa ja positiivinen minäkuva rakentuu, saaden suotuisan kasvuperustan identiteetin muodostumiselle. (Leskisenoja 2017, 142.) Tämä tukee lasten kokonaisvaltaista kasvun edistämistä sekä kehitystä ja oppimista.

Myönteisiä tunteita ovat ilo, toiveikkaus, innostus, tyytyväisyys, kiitollisuus ja turvallisuus. Myönteiset tunteet ovat hyvinvoinnin kulmakivi ja niillä on positiivinen vaikutus elämäämme. Hyvien vaikutusten vuoksi on tärkeää, että myönteisiä tunteita vaalitaan oppimisen tueksi. (Leskisenoja 2017, 48–50.) Myös negatiivisten tunteiden kokeminen mainitaan olevan osa hyvinvoivaa elämää, jossa haasteet ja pettymyksetkin otetaan huomioon positiivisessa pedagogiikassa.

Epäonnistumiset ovat osa lapsen oppimisenpolkua. Kun lapsi on oppinut tunnistamaan vahvuuksiaan, hän voi oppia käyttämään niitä vaikeuksien voittamiseen. Näin epäonnistumiset toimivat oppimistilanteina ja lapsi oppii luottamaan omiin kykyihinsä. (Sointu ym. 2018, 15.)

Varhaiskasvatusta ovat lasten ohjaaminen ja oppimisen edellytysten tukeminen pedagogisin menetelmin myönteisiä oppimiskokemuksia mahdollistamalla. Varhaiskasvatuksen tulee antaa yhdenvertaiset mahdollisuudet sekä tunnistaa yksilöllisen tuen tarve ja varmistaa turvallinen ja kehittävä oppimisympäristö. (Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2019, 8–10.)

Positiivinen pedagogiikka antaa erilaisiin kasvatustilanteisiin hyvinvointia, kasvua ja kehitystä tukevaa ammatillista osaamista sekä auttaa rakentamaan yhteistyötä huoltajien kanssa. Jokaiselle lapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma, jota tarkistetaan tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran vuodessa. Lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma auttaa tuomaan esiin yksilölliset tavoitteet ja tuen tarpeet.

Lapsen kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien kirjaaminen auttaa luomaan tarpeelliset toimintatavat siten, että lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista voidaan tukea mahdollisimman hyvin. (Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2019, 22.)

4.3 Koulutukset positiivisesta pedagogiikasta Lapuan varhaiskasvatuksessa

Lapuan varhaiskasvatuksen kasvattajille ja päiväkodinjohtajille on toteutettu koulutuksia positiivisista osaamiskokemuksista, vahvuuksien löytämisestä ja merkityksellisyydestä varhaiskasvatustyössä vuosina 2017 ja 2018. Tässä opinnäytetyössä on tarkasteltu kahta materiaalia. Toisessa koulutusmateriaalissa punaisena lankana kulki Huomaa hyvä -materiaali. Aiheiden ydintä, kuten positiivista pedagogiikkaa, sovellettiin erilaisin menetelmin varhaiskasvatuksen toimintaan, esimerkiksi, miten huomaat hyvän lapsessa, mitä merkitystä on hyvällä kohtaamisella sekä vahvuuksien ja kiinnostusten kohteiden hyödyntämisellä oppimisen avuksi. Lapsen minäkäsitys ja käsitys oppijana muodostuu siitä, miten aikuiset suhtautuvat lapsen vahvuuksiin. Jos huomio kiinnittyy vain osaamattomuuteen ja puutteisiin, palaute voi heikentää lapsen minäkäsitystä ja motivaatiota. (Sointu ym. 2018, 14.)

Lapsen kasvu ja kehitys tapahtuvat vuorovaikutuksessa. Lämmin vuorovaikutussuhde hyvän kohtaamisen perustana auttaa synnyttämään luottamusta ja kokemaan turvallisuutta. Mitä enemmän lapsella on erityisiä haasteita käyttäytymisessään ja tunnealueellaan, sitä voimakkaampi merkitys lapsen kehitykselle on lämpimällä ja myötätuntoisella kohtaamisella. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 17).

Koulutuksessa heräteltiin myös käsityksiä selviytymisestä ja ydinvahvuuksista keskusteluryhmissä ja itseään reflektoiden. Ydinvahvuuksiamme kerrotaan olevan ne vahvuudet, jotka tuovat parhaat puolemmes esille. Kun nimeämme omia vahvuuksiamme, ne vahvistavat meitä ja auttavat kohtaamaan haasteta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 17).

Kiitollinen ihminen osaa iloita myös muiden onnistumisista, mikä tarkoittaa sitä, että ihminen on tyytyväinen itseensä ja elämäänsä. Koulutuksessa avattiin ajatuksia siitä, miten kiitollisuus voi muuttaa tapaa ajatella ja katsoa elämää. Kiitollisuuden katsottiin parantavan arvostusta itseän ja auttamaan selviytymään stressistä. Sen myös katsottiin helpottavan sosiaalisia suhteita ja vertailua muihin. (Vuorinen 2017.)

Toinen koulutusmateriaali koostui ”Haastavista kasvatustilanteista seesteiseen arkeen” -koulutuksen materiaaleista. Ahonen (2018a) käsitteli koulutuksessa lapsen sosiaalisemotionaalisia taitoja, kuten itsesäätelytaitoa ja temperamenttia. Lisäksi hän toi esiin sosiaalisemotionaalisen tuen tarvetta ja tarpeen ilmenemistä sekä syitä sille, mistä tuen tarve johtuu ja mistä syistä kasvaa alttius haastavien kasvatustilanteiden syntymiseen. (Ahonen 2018a).

Varhaiskasvattajan toiminnasta tuotiin koulutuksessa esille vuorovaikutuksen merkitys lapsen ja aikuisen näkökulmista sekä vuorovaikutustavoista. Vuorovaikutustapoina esitettiin lämmin, ristiriitainen, tekninen, välttelevä ja etäinen vuorovaikutustapa. Ahonen (2017, 76) korostaa, että keskittymällä omaan vuorovaikutustapaansa kasvattaja voi vaikuttaa haastavan kasvatustilanteen kulkuun merkittävällä tavalla. Koulutuksessa Ahonen (2018a) antoi pohdittavaksi, millainen on oma vuorovaikutustapa ja syyt, miksi kyseinen vuorovaikutustapa aktivoituu. Itsereflektoinnin avulla pyrittiin herättämään huomiota omaan käyttäytymiseen ja käyttäytymistapaan johtaneisiin syihin haastavissa kasvatustilanteissa.

Päiväkodin toimintakulttuuria ja struktuuria koulutuksessa tuotiin esille haastavien kasvatustilanteiden näkökulmasta sekä esitettiin tilanteita, joissa haastavia käyttäytymistilanteita oli esiintynyt. Tilanteet, joissa lapset joutuivat odottamaan tai toimimaan pitkään aikuisen ohjaamina, aiheuttivat eniten haastavaa käyttäytymistä. Vähiten haastavaa käyttäytymistä tapahtui porrastetuissa siirtymätilanteissa ja tilanteissa, joissa lapset saivat aikuisen huomiota. (Ahonen 2018a.)

Koulutusmateriaalissa kerrotaan ennakoinnista ja tuen määrän arvioinnista lapsen taitojen tukemiseen, kuten itsesäätelytaitojen tukemiseen ja selviytymistapojen opetteluun hankaliin tilanteisiin. Tukitoimet tuodaan esille materiaalissa konkreettisin menetelmin, esim. pienryhmät, aikuisen tuki ja tunnekasvatus. Oman toiminnan kehittämiseen annettiin koulutuksessa mahdollisuus miettiä käsiteltyjä aiheita ja

missä niitä esiintyy sekä mitä niissä voisi kehittää ja miten. Kehitysidea analysoitiin ja käytiin läpi oman työtiimin kanssa, jonka jälkeen tiimi suunnitteli toimintaohjeita haastavia kasvatustilanteita varten ja niiden vähentämiseksi omassa ryhmässä. (Ahonen, 2018a.)

Pienryhmätoiminnan etuja tuotiin esiin haastavien kasvatustilanteiden ennakoimisessa, lapsen mahdollisuudessa osallistumiseen ja yksilöllisen huomioimisen mahdollisuuteen paremmin pienryhmissä. (Ahonen 2018a.)

Palautteen antamista tuotiin esille koulutuksessa. Kerrottiin, että positiivisessa palautteessa on voima, jolla on yhteys myönteiseen käyttäytymiseen. Positiivisella palautteella vahvistetaan lapsen myönteisiä käsityksiä omista kyvyistään ja se vaikuttaa myönteisesti lapsen itsetunnon kehitykseen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 18). Positiivisessa palautteessa on tärkeää kertoa, missä lapsi onnistui ja mitä osasi hyvin, pelkkä ”hyvä” palaute ei riitä osoittamaan lapselle, missä teki oikein (Sointu ym. 2018, 16). Positiivisessa ilmapiirissä havaitaan hyvä, ja se synnyttää hyvän huomaamisen positiivisen kierteen. Kun aikuinen antaa esimerkin hyvän havaitsemisesta, se tarttuu lapsiin ja lapset oppivat huomaamaan toisissaan hyvän ja he oppivat luonnollisesti antamaan positiivista palautetta. (Leskisenoja 2019, 51.)

Kasvatusyhteistyössä mietittiin sen vastavuoroisuutta ja positiivisen palautteen merkitystä vanhemmille. Positiivinen palaute antaa vanhemmille kuvan, että lasta arvostetaan ja hän on tärkeä. Lapsen elämän tärkeimmät ihmissuhteet ovat hänen vanhempansa ja perheensä. Myös niitä varhaiskasvattajan on pyrittävä tukemaan. Lapsen perheen kanssa muodostuva yhteistyö syntyy sekä lapsen vanhempien että lapsen ja kasvattajien yhteisessä vuorovaikutuksessa. Hyvän yhteistyön pohjalla ovat välittävät ihmissuhteet. Miten annetaan palautetta, miten puhutaan lasta koskevista asioista ja miten tuodaan esiin se, että lapsesta välitetään? Myönteiset viestit rakentavat hyvää ja luottamuksellista suhdetta lapsen vanhempiin ja antavat toiveikkuutta vanhemmille. Ne myös kertovat vanhemmille, että heidän lapsensa hyväksytään ja hän on arvokas sellaisenaan. (Leskisenoja 2019, 130.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseen saatiin aihe Lapuan kaupungin varhaiskasvatusjohtajalta. Kysyimme häneltä mahdollisia opinnäytetyön aiheita ja ehdotusten joukossa oli sen tutkiminen, miten varhaiskasvatuksessa toteutuu positiivinen pedagogiikka, johon työntekijät olivat edellisinä vuosina saaneet koulutusta. Aihe vaikutti sekä mielenkiintoiselta että ajankohtaiselta, joten tartuimme siihen.

Määrittelimme kaksi tutkimuskysymystä, joihin halusimme vastauksia:

- Miten positiivista pedagogiikkaa sovelletaan Lapuan varhaiskasvatuksessa?
- Millaisia sitä tukevia käytännön menetelmiä varhaiskasvatusryhmissä on käytössä?

Kysymykset muotoiltiin tarkoituksella myönteisiksi. Halusimme estää sen, että tutkimuksemme harhautuisi ryhmien tai kasvattajien arvosteluksi, sillä tarkoitus on tuoda esiin hyviä asioita. Emme halunneet ryhtyä laatimaan minkäänlaista mittaa, johon ryhmien tai niissä työskentelevien kasvattajien olisi yllettävä. Toivoimme, että tutkimus toisi hyötyä koko Lapuan varhaiskasvatukselle, tai mahdollisesti vielä laajemmalle alueelle, tekemällä näkyväksi niitä hyviä käytäntöjä ja ideoita, joita ryhmissä on jo olemassa.

5.2 Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmät

Koska opinnäytetyön tavoitteena oli saada tietoa sekä varhaiskasvatusryhmien toiminnasta käytännössä että toiminnan takana olevista suunnitelmista ja periaatteista, päätimme käyttää kahta eri menetelmää ja yhdistää niistä saadun aineiston. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena havainnoiden ja haastatellen. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä ensisijaisesti mittaamaan vaan ymmärtämään: mielenkiinto kohdistuu siihen, miten ja miksi jotain tapahtuu (Kananen 2017, 68-69).

Lapualla oli tutkimuksen tekemisen aikaan 13 eri päiväkotia ja ryhmäperhepäiväkotia (Lapuan kaupunki [viitattu 5.3.2020]) ja joissakin niistä useita erillisiä lapsiryhmiä. Kaikkien ryhmien havainnointi ja kaikkien kasvattajien haastattelu ei olisi ollut opinnäytetyön toteuttamisen kannalta realistista, joten tarvittiin jonkinlainen otos. Päädyimme siihen, että havainnoimme neljää ryhmää ja haastattelemme jokaisen neljän ryhmän vastaavan varhaiskasvatuksen opettajan tai ohjaajan. Neljä ryhmää ei riittäisi antamaan kattavaa kokonaiskuvaa positiivisen pedagogiikan käyttämisestä Lapuan varhaiskasvatuksessa, mutta se olisi riittävä määrä siihen, että tutkimusky- symyksiin saataisiin monipuolisia vastauksia: neljä erillistä ryhmää riittäisi siihen, että tutkimuksemme pystyisi tuomaan esille erilaisia positiivisen pedagogiikan soveltamistapoja ja käytännön esimerkkejä. Ryhmien valinta jätettiin Lapuan varhaiskasvatuksen huoleksi, ja se suoritettiin lopulta arpomalla kaikkien varhaiskasvatusryhmien kesken.

5.2.1 Varhaiskasvatusryhmien havainnointi

Koska tarvitsimme tietoa yksilöiden käyttäytymisestä luonnollisessa ympäristös- sään, havainnointi sopi yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi (Kananen 2017, 83). Havainnointi toteutettiin ensin, jotta haastattelut eivät pääsisi vaikuttamaan siihen, millaisia havaintoja muistiin kirjataan (Kananen 2017, 105). Opinnäytetyön tekijät havainnoivat kumpikin kahta ryhmää ja jokaista ryhmää havainnoitiin kolme kertaa. Jokainen havainnointikerta oli noin neljän tunnin mittainen, esimerkiksi aikaisesta aamusta lounaaseen tai päivälevosta viimeisten lasten kotinlähtöön asti. Apuna ha- vainnoinnissa oli havainnointilomake (liite 1). Se laadittiin Leskisenojan (2019, 214–215) Supervoimien sparrauskartan (liite 2) pohjalta. Sparrauskarttaan on koottu tiivistetysti ja PERMA-teorian periaatteita noudattaen ohjeita varhaiskasvatusryhmän havainnointiin. Nämä ohjeet mielessään ja mukanaan havainnoijat tarkkailivat ryh- miä ja tekivät lomakkeisiinsa muistiinpanoja.

Käytännössä havainnoija ei osallistunut havainnoimansa ryhmän toimintaan, vaan pysytteli mahdollisimman sivussa. Havainnointilomakkeeseen oli tehty valmiiksi ja- ottelu tyypillisen varhaiskasvatusryhmän päiväohjelman mukaan. Jos esimerkiksi

aamupäivän aikana varhaiskasvatusryhmän ohjelmassa oli päiväkotiin saapuminen, leikkiä, ohjattua ryhmätoimintaa, ulkoilua sekä ruokailu, kirjattiin havainnot aina tilannetta vastaavalle havainnointilomakkeen sivulle. Jokainen päiväohjelman kohta oli lisäksi jaettu PERMA-teorian viiteen hyvinvoinnin osa-alueeseen: myönteisiin tunteisiin, toimintaan sitoutumiseen, välittäviin ihmissuhteisiin, merkityksellisyyden kokemuksiin sekä saavuttamiseen. Havainnot liitettiin siis jo havainnointihetkellä johonkin näistä osa-alueista: iloinen nauru myönteisten tunteiden otsikon alle, kahden ihmisen välinen halaus välittäviin ihmissuhteisiin ja niin edelleen.

5.2.2 Ryhmien vastaavien kasvattajien haastattelut

Haastattelut toteutettiin kasvokkain teemahaastatteluina. Teemahaastattelussa keskustelu etenee haastateltavan ehdoilla, mutta haastatteliija on määritellyt aiheen, eli teeman, ja tekee tarkentavia kysymyksiä. Täysin strukturoidussa haastattelussa sekä kysymykset että vastausvaihtoehdot on määritelty valmiiksi, kun taas täysin strukturoimaton haastattelu on vain vapaata puhumista. Tämän tutkimuksen haastatteluja varten suurin osa kysymyksistä oli laadittu valmiiksi. Valmiiksi tehdyt kysymykset tai muu vastaava strukturointi auttaa analysoimaan aineistoa ja pysymään haastattelussa tutkijaa kiinnostavissa aiheissa. Vaikka laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei olekaan tuottaa yleistettävää tietoa, voivat valmiiksi laaditut kysymykset silti auttaa ilmiön ymmärtämisessä ja tulosten soveltamisessa myös muissa vastaavissa tilanteissa. (Kananen 2017, 91–95.)

Haastateltavina olivat jokaisen ryhmän vastaavat kasvattajat. Haastatteluille oli laadittu kysymysrunko (liite 3), joka annettiin etukäteen haastateltaville tutustuttavaksi. Kysymykset toimivat keskustelun aloituksina ja koskivat pääosin sitä, millaisia työkentelytapoja ja käytäntöjä ryhmien kasvattajilla on. Jos käsiteltiin esimerkiksi kysymystä numero kaksi, ”Onko teillä suunnitelmaa siitä, miten annatte palautetta lapsille?”, haastateltava sai ensin ryhtyä vapaasti kertomaan ryhmänsä kasvattajien suunnitelmista. Hän oli mahdollisesti miettinyt vastaustaan jo etukäteen ja se saattoi olla hyvinkin kattava. Kun haastateltava oli vastannut, haastatteliija teki mahdollisia

lisäkysymyksiä. Tilaa annettiin myös sille, että keskustelu poikkeaisi sivupoluille. Mikäli haastatteli halusi tietää, tai haastateltava kertoa, asioista valmiin kysymysrungon ulkopuolella, se oli täysin sallittua. Useita kertoja näin tapahtuikin.

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin eli kirjoitettiin tietokoneella tekstimuotoon. Litterointi tehtiin muuten sanatarkasti, mutta aineiston käsittelyn helpottamiseksi turhia täytesanoja karsittiin pois. Asioiden ymmärtämisen kannalta oleellista sanatonta viestintää kirjoitettiin näkyviin tarpeen mukaan.

5.2.3 Aineiston analysointi

Kun kaikki kerätty aineisto oli saatu kirjalliseen muotoon, se teemoiteltiin. Teemat ovat aiheita, jotka auttavat vastausten saamisessa tutkimuskysymyksiin (Kananen 2017, 60). Tutkimuksessamme teemoittelun runkona käytettiin PERMA-teorian viittä hyvinvoinnin osa-aluetta: myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, välittävät ihmissuhteet, merkityksellisyyden kokemukset ja saavuttaminen. Haastatteluissa esiin nousseet asiat, esimerkit ja kommentit jaettiin sen mukaan, mitä lasten hyvinvoinnin osa-alueita ne tukivat. Havainnointilomakkeisiin kirjoitetut muistiinpanot oli jo alustavasti jaettu samaan tapaan, mutta myös ne käytiin uudestaan läpi. Vaikka havainnointitilanteessa muistiinpanon saattoi kirjoittaa vain yhteen kohtaan, todellisuudessa yksi toimintatapa saattoi vaikuttaa useammalla kuin yhdellä hyvinvoinnin osa-alueella samanaikaisesti. Esimerkiksi lapsen sylitteleminen vaikutti hyvinvointiin sekä myönteisten tunteiden että välittävien ihmissuhteiden kautta. Mikäli sylittely vielä tapahtui reaktiona hyvin tehtyyn askareeseen tai kohteliaaseen käytökseen, sai lapsi lisäksi merkityksellisyyden kokemuksen. Teemoittelua on havainnollistettu taulukossa 2.

Taulukko 2. Esimerkki tutkimusaineiston teemoittelusta.

Havainto tai haastattelussa ilmi tullut asia	Hyvinvoinnin osa-alue
vitsailua lasten kanssa	myönteiset tunteet & välittävät ihmissuhteet
tunteiden nimeämistä aamupiirissä	myönteiset tunteet
Lelut on järjestelty hyllyihin ja huoneisiin sitä ajatellen, että kesken esimerkiksi kotileikin tai autoleikin ei tarvitsisi hakea muualta lisää.	toimintaan sitoutuminen
Aikuinen ohjailee lelujenpiilotusleikkiä hienovaraisesti niin, että jokainen saa vuorollaan piilottaa oman lelunsa ja jokainen myös löytää leluja.	myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, saavuttaminen
välipalan aikaistaminen lasten pyynnöstä	merkityksellisyyden kokemukset

Teemoittamisen jälkeen aineistoa tutkittiin vielä lisää: painottuuko jokin hyvinvoinnin osa-alue erityisen paljon tai jääkö jokin osa-alue ryhmien toiminnassa huomiotta? Haastatteluissa esiin nousseiden asioiden ja havainnoitujen tilanteiden väliltä pyrittiin löytämään syy-seuraus -suhteita: toteutuivatko kasvattajien suunnitelmat käytännössä ja oliko lasten käytöksessä merkkejä kasvattajien käyttämien menetelmien vaikutuksista? Koko ajan aineistosta myös etsittiin ja kirjattiin muistiin esimerkkejä erilaisista työskentelytavoista ja käytännön toimista, joilla lasten hyvinvointia tuetaan, jotta myös toinen tutkimuskysymyksemme saisi kattavan vastauksen.

5.3 Eettisyys ja luotettavuus

Lapuan kaupungin varhaiskasvatushenkilöstö oli saanut koulutusta positiivisesta pedagogiikasta edeltävinä vuosina. Katsottiin siis, että kaikki varhaiskasvatusryh-

mät olivat tarkoitukseen sopivia ja harkittuja. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavilla henkilöillä on tietoa tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85.) Havainnoitavien ryhmien lukumäärää harkittiin ja päätettiin, että 4 ryhmää antaa tiedonkeruulle ja analyysille tarpeeksi syvyyttä (Kananen 2014, 95.) Tutkimuksen kohteena oleville ryhmille selvitettiin tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusmenetelmät sekä tutkimuksen luottamuksellisuus. Koska tutkimuksessa ei haastateltu lapsia tai kirjoitettu heistä arkaluontoista tietoa, oli riittävää, että vanhemmille tiedotettiin tutkimuksen tekemisestä. Kaikkeen aineiston keräämiseen haettiin tutkimuslupa Lapuan kaupungin varhaiskasvatusjohtajalta.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) tuovat esiin, että tietojenkäsittelyn tulee olla luottamuksellista, eikä tietoja saa luovuttaa ulkopuolisille. Tietoja ei käytetä muuhun tarkoitukseen eikä tutkimukseen osallistuvien identiteetti saa paljastua. Opinnäytetyön raportissa ei yksilöity haastateltavia tunnistettavasti nimien, ryhmien tietojen tai muiden vastaavien identiteetin paljastavien asioiden perusteella. Tutkimukseen osallistujien nimettömyys taattiin myös sillä, että raportissa ei tuotu esiin sellaista tietoa, josta haastateltava tai ryhmä olisi ollut tunnistettavissa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija päättää, mitä tai keitä tutkitaan ja millaisilla tutkimuskysymyksillä tuotetaan aineistoa sekä miten se analysoidaan (Kananen 2014, 151.) Tutkimuksen luotettavuus perustuu näin ollen tutkijan näyttöön ja arviointiin. Tutkimusongelma ja sen määrittäminen sekä oikeiden tutkimusmenetelmien valinta tulee toteuttaa niin, että tutkimuksesta saadaan luotettavaa tietoa. (Kananen 2017, 174–175). Tämän opinnäytetyön tutkimusasetelmaa, tutkimusongelmaa ja aineistonkeruumenetelmiä mietittiin tarkoin työn aloitusvaiheessa. Tutkimuskysymyksiä soviteltiin ja vaihdettiin, kunnes todettiin niiden vastaavan tutkimusongelmaan tarpeeksi hyvin. Näin pyrittiin rakentamaan tutkimusasetelma oikeaksi, minkä jälkeen tutkimusmenetelmät ja analyysimenetelmät oli helpompi määritellä luotettavuuden saavuttamiseksi. Aineistojen keruussa ja analyysissä käytettiin apuna PERMA-hyvinvointiteorian periaatteiden pohjalta nousseista positiivisen pedagogiikan tärkeimmistä sisällöistä laadittua ohjetta (liite 2). Tällä haluttiin tukea aineiston vahvistettavuutta, sillä ohjeen katsottiin syntyneen vahvan teorian pohjalta (Leskinen 2019, 63–64). Kananen (2017, 178) mukaan tutkimustulosten luotettavuutta voidaan osoittaa käyttämällä monia eri lähteitä, joilla tuetaan tulkintaa.

Kanasen (2017, 178) mukaan dokumentaatio on yksi luotettavuustarkastelun perusta. Tutkimuksen haastattelut nauhoitettiin ja koko aineisto litteroitiin, myös eleet, ilmeet ja naurahdukset. Haastattelujen litterointi toteutettiin siten, että aineisto pysyi suojattuna. Muistiinpanot havainnoista ja haastattelujen nauhoitukset numeroitiin. Näin pystyttiin tarvittaessa yhdistämään haastattelut ja havainnoidut ryhmät. Kananen (2017, 178) muistuttaa, että aineiston aitous tulee pystyä todentamaan.

Aineistoa analysoitaessa ja johtopäätöksiä tehtäessä opinnäytetyön tekijät huolehtivat siitä, että tulkinnot eivät olleet ristiriidassa keskenään, vaan että molemmat tulivat samaan lopputulokseen. Tulkintoja vertailtiin keskenään ja varmistettiin, että tulkinnoissa on sama näkökulma. Myös saturaatio eli kylläntyminen (Kananen 2014, 154) saavutettiin, kun todettiin, että samat vastaukset ja tutkimustulokset alkoivat toistumaan. Saturaatio on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri (Kananen 2014, 179.) Ennen havainnoinnin toteuttamista opinnäytetyön tekijät epäilivät, riittäisivätkö sovitut kolme havainnointikertaa ryhmää kohden kelvollisten tulosten saamiseen. Hieman yllättäen molemmat totesivat jo kolmannella kerralla suuren osa muistiinpanoista toistavan itseään niin paljon, että joukossa oli vain harvoja todella uusia havaintoja.

Havaintomuistiinpanot, haastattelut ja litteroinnit säilytetään erillään ja huolehditaan siitä, että materiaalit pysyvät muiden ulottumattomissa siihen asti, että opinnäytetyö on saatu valmiiksi ja hyväksytty, minkä jälkeen ne tuhoetaan.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Käytämme tulosten esittelyn runkona PERMA-teorian pohjalta laadittua viittä näkökulmaa. Esittelemme havainnointien ja haastattelujen perusteella saatua tietoa siitä, miten positiivista pedagogiikkaa sovelletaan ja millaisin käytännön menetelmin sitä toteutetaan Lapuan varhaiskasvatuksessa. Kerromme, miten ryhmissä toteutettiin myönteisten tunteiden synnyttämistä lapsilla, millaisin toimin lasten sitoutumista tuettiin, miten välittävät ihmissuhteet näkyivät päiväkodin arjessa, miten toiminnassa huomioitiin, että lapset saavat merkityksellisyyden kokemuksia ja miten oli huomioitu lasten saavuttaminen, eli onnistumisen ja oppimisen kokemusten synnyttäminen. Tekstin lihavoitinta on käytetty apuvälineenä korostamaan kasvattajien toimintaa eri tilanteissa.

6.1 Myönteisten tunteiden synnyttäminen

Varhaiskasvatusryhmien vastaavilta ohjaajilta kysyttiin, mitä heille tulee positiivisesta pedagogiikasta mieleen. Myönteisyyteen keskittyminen oli toinen kahdesta selkeimmästä kaikille yhteisestä ajatuksesta ja se oli usein myös vastauksena kysymykseen siitä, mitä positiivinen pedagogiikka ylipäänsä on. Useassa haastattelussa positiivisen pedagogiikan katsottiin olevan käytännössä sama asia kuin positiivinen näkökulma. Negatiivisten tunteiden ei ajateltu olevan kiellettyjä, vaan kyse oli haastateltavien mukaan **asenteesta**: on kiva tulla töihin ja lasten kanssa on kivaa. Tärkeimpänä perusteena myönteisyydelle pidettiin ryhmän positiivisen kulttuurin vahvistamista. Myönteisyyden ylläpitämisessä tärkeinä asioina nähtiin erityisesti **positiivinen palaute ja kannustus**.

Tutkituissa varhaiskasvatusryhmissä havaittiin lasten myönteisiä tunteita kaikenlaisissa tilanteissa. Eniten niitä syntyi leikkitilanteissa, mikä on ymmärrettävää, sillä leikkiminen on lapselle usein vapaata toimintaa, josta hän saa mielihyvää. Lisäksi leikkiin käytettiin paljon aikaa, joten mahdollisuuksia myönteisten tunteiden kokemiseen ilmeni luonnollisesti enemmän kuin vaikkapa ruokailun yhteydessä. Eräässä ryhmässä **kasvattajien hassuttelu ja lasten lämminhenkinen kohtaaminen** näyt-

tivät tuottavan erityisen paljon myönteisiä tunteita sekä lapsissa että koko työilmapiirissä. Toisessa ryhmässä taas yksi tietty lapsi levitti paikalla ollessaan innostuksellaan ja naurullaan hyvää mieltä kaikille. Havaintojen mukaan yhdelläkin ihmisellä voi siis olla merkittävä vaikutus koko ryhmään.

Tilanteet, joissa siirrytään toiminnasta toiseen, kuten pukeutuminen ulos siirryttäessä, koetaan usein varhaiskasvatuksessa haasteellisina (Ahonen 2017,188). Tutkittavissa ryhmissä siirtymätilanteiden aikana lasten myönteisiä tunteita esiintyi kuitenkin usein. Erityisesti kahdessa ryhmistä oli havaittavissa tilanteita, joissa **kasvattajan turvallinen läsnäolo ja myönteisyys** näyttivät edistävän lapsen rauhoittumista ja asiaan keskittymistä. Näissä ryhmissä kasvattajan ilo ja huumori näyttivät lisäävän lapsissa hyvää oloa ja turvallisuutta. **Kasvattaja keskittyi lasten asiaan ja huomioi näiden tunnetilan.** Esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi alkoi kiukutella, kasvattaja kysyi lempeästi ”tuliko kiukku kylään”. Kasvattaja katsoi lempeästi lasta ja antoi lapsen rauhassa tuoda pahan mielensä esiin ja **sanoitti lapsen tunnetilaa.**

Tärkeänä pidettiin, että **lapsella on aikuisen lähellä paikka, jossa hän voi rauhoittua.** Lapsi tarvitsee ymmärrystä ja tukea kehitykseensä erilaisissa tilanteissa. Lapsen haastava käyttäytyminen kertoo sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeesta. Lapsen huono käytös johtuu hänen tunne-elämänsä ja käyttäytymisen haasteista, ei lapsen tahallisesta huonosta käyttäytymisestä. (Ahonen 2017, 28–29).

Haastatteluissa kysyttiin toiminnan suunnitelmallisuudesta haastavissa kasvatustilanteissa. Eräässä ryhmässä kerrottiin, että suunnitelma tehdään silloin, kun se on tarpeellinen ryhmän haastavuuden vuoksi. Suunnitelmassa on toimintaohjeet käyttäytymistilanteiden varalle. Ensin kysytään mikä on hätänä, ja jos tilanne kärjistyy, yksi aikuinen menee lapsen kanssa sivummalle keskustelemaan. Osassa ryhmissä ei ollut suunnitelmaa, mutta kasvattajien kesken oli puhuttu tilanteista. Käytössä oli myös malli, jossa annetaan lapsen ensin rauhoittua omassa rauhassa ja sitten keskustellaan läpi, mitä oikeastaan tapahtui. Mikäli tuntui tarpeelliselta, aikuisten kesken tällaisia **tilanteita reflektoidiin jälkeinpäin** ja pyrittiin keskustelemalla löytämään oikeaa tapaa sille, miten näissä tilanteissa toimitaan. Toisen kasvattajan ammatillisuuteen luotettiin näissä tilanteissa.

Kun lapsia tuotiin hoitoon tai haettiin hoidosta, tilanne oli lähes aina positiivinen. Ihmisten tavatessa toisiaan **naurettiin usein ääneen, vitsailtiin ja kyseltiin kuumisia**. Jo hakijan odottaminen oli muutamalle lapselle hyvin iloista ja mukaansatempaavaa, eikä kyse ollut siitä, että he olisivat vain halunneet pois päiväkodista. Ikkunasta pihalle katsellen he suorastaan hihkuivat innosta. Yhdessä ryhmässä kasvattaja otti lapsia vastaan tavalla, jossa lapset saivat kokea merkityksellisyyttä ja myönteisiä tunteita. Esimerkkinä **kasvattajan rakkaudellinen ja lämminhenkinen ilmaus lapselle**, ”Ihanaa, että tulit hoitoon! On ollut yksinäistä ilman sinua!”, synnytti myönteisiä tunteita kaikissa läsnä olevissa.

Aikuisten apu lasten tunteiden hallinnassa näkyi muuallakin kuin siirtymätilanteissa. Myönteinen asenne tuli esiin esimerkiksi ruokailussa, tilanteessa, jossa lapsi alkoi kiukuttelemaan. Kasvattaja huomasi, että lapsi tarvitsee uuden kupin ja **kehotti lempeästi** lasta sanomalla, ”ei haittaa, ota uusi kuppi vaan”. Tilanteen hyvä ilmapiiri, jossa kasvattaja hyväksyen ohjasi lasta, auttoi lasta näkemään itsensä hyväksyttävänä, riippumatta siitä, että ruokailutilanne ei sujunut kokonaan ilman kiukkua. **Aikuisen sensitiivisyys** nähdä, mistä syystä lapsi kiukuttelee, auttoi tilanteen ohjauksessa. Ruokailutilanteet ylipäänsä näyttivät olevan sellaisia, että ne oli suunniteltu olemaan mahdollisimman vapaita, ja niistä pyrittiin luomaan **yhteisöllisiä hetkiä**. Lapset saivat keskustella vapaasti ja aikuisten kanssakäymisessä oli huumoria, jolla luotiin hyvää ilmapiiriä.

Kasvattajat eivät kohdanneet lapsia pelkästään sanallisesti, vaan usein hyvin kokonaisvaltaisesti. Monet PERMA-teorian viidestä osa-alueesta ovat käytännössä hyvin kietoutuneita toisiinsa ja erityisen paljon myönteisten tunteiden syntymiseen vaikuttavat ihmissuhteet. Kasvattajan kosketus olkapäähän tai silittäminen samalla kun keskusteleo lapsen kanssa, kertoo välittävistä ihmissuhteista, mutta myös synnyttää myönteisiä tunteita lapsessa. Eräässä haastavassa käyttäytymistilanteessa oli nähtävillä kasvattajan tilanteen haltuunotto myönteisten tunteiden kautta. Pukeutumistilanteessa **kasvattaja meni lapsen tasolle, katsoi lasta hellästi** silmiin ja loi hyvää ilmapiiriä tilanteeseen. **Kasvattaja viesti käytöksellään, että lapsi on tärkeä ja että hän välittää lapsesta kaikesta huolimatta**. Kasvattaja otti viestintäänsä **lempeän huumorin**. Huumori oli keino, jolla hän sai lapsen suhtautumaan vastoinkäymiseen toisesta näkökulmasta. Eri tilanteissa huomattiin, että kasvattaja omalla

olemuksellaan viesti turvallisuutta ja aitoutta. Lämmin vuorovaikutus oli luonnollista ja ominaista. Tilanteissa tuli esiin kasvattajan **aito mielenkiinto** lasten esiin tuomille asioille.

Ihmissuhteiden merkitys hyvinvoinnin lisääjänä ei ole varhaiskasvatuksessa, kuten ei muuallakaan, vain aikuisten aikaansaannosta. Nähtävillä oli myös hyväksyvän ilmapiirin vaikutus lasten suhteissa toisiinsa. Päiväkodin arjessa näkyi tilanteita, joissa lapsi halasi spontaanisti toista lasta ja osoitti myönteisiä tunteita. Lapset myös kehuivat toistensa tekemiä töitä, nauroivat yhdessä ja ilmassa oli vahva viesti siitä, että lapset saavat olla sellaisia kuin ovat.

Tunnekasvatuksella tuettiin lasten **myönteisten tunteiden tunnistamista** ja kokemista. Joidenkin ryhmien aamuhetkissä lapset saivat kertoa, millainen tunne oli sinä päivänä, miltä tuntui. Myöhemmin haastatteluissa varmistui, että tämä oli tietoista ja tavoitteellista toimintaa. **Tunteita opetellaan myös kirjojen tarinoiden ja satujen välityksellä** ja niistä keskustellaan. Käytössä on **kaveritaitokortit**, joissa tuodaan esille tunteita ja tilanteita. Mainittiin myös, että on **harjoiteltu toisen huomioimista**. Haastattelujen mukaan varhaiskasvatusryhmissä koettiin, että lapsi hyötyy tunnekasvatuksessa siinä, että hän tunnistaa suuttumuksen ja sen, että tarvitsee rauhoittumista. Myös jälkeenpäin voidaan keskustella tilanteesta ja siitä miltä tuntui. Lapset oppivat näin tunnistamaan niitä tilanteita. **Tunteiden sanoittamista** käytetään ainakin yhdessä ryhmässä tietoisesti ratkaisemaan riitoja ja yhdessä lasten kanssa on sovittu, että lapsi saa olla vihainen, mutta ketään ei saa tahallaan satuttaa eikä tavaroita tahallaan rikkoa. **Tunnekortit** ovat käytössä tilanteiden selvittelyssä. Niiden avulla lapsi voi kertoa, mikä tunne hänellä on. Aikuinen sanoittaa myös sen, jos on itse väärässä ja selittää tilannetta tarkemmin, miksi teki niin. Tunteita ja tilanteita selvitetään toisinaan pelkillä eleillä.

Haastatteluissa tuli ilmi kasvattajien kiinnittäneen huomiota siihen, että lapset ymmärtävät aikuisten tunteita. Toisinaan voi käydä jopa niin, että lapset opettavatkin aikuisia:

Mulle kävi itelle niin, että meidän yksivuotias vetäs mua siis autolla nenään niin lujaa, että mulla vedet vaan tuli silmistä ja sitte mä olin että "ai, miks sä löit mua", sitte meidän tää viisivuotias, että "Siis se on *yksivuotias*. Ei se vielä ymmärrä. Se oli *vahinko*." Sitten mä nolona, että "mut mua sattuu silti!" (naurua) Se oli tosi hyvä tilanne, koska nyt pitää

mennä siihen, että ”mä ymmärrän, että sua sattuu, *mutta* tää oli vahinko” (Haastattelu 3)

Useampi haastateltu korosti, että yksi tunnekasvatuksen tavoitteista on kertoa lapsille, että kaikki tunteet ovat sallittuja:

Kaikkien niiden tunteiden vahvistaminen ja sellanen niinku, että kaikki tunteet on sallittuja. Että sellanen tavoite siinä on, koska on sellasia lapsia tääläkin, jotka ovat aina iloisia ja kokevat että niiden kuuluu olla aina iloisia. Niin mun mielestä se on ok tuoda esiin, että sua saa harmittaa ja suututtaa ja että ei sun tarvi olla ilonen, jos joku sua satuttaa, että ei aina tarvi olla sellanen ilonen ja reipas, niin ehkä semmonen kaikkien tunteiden hyväksyminen (Haastattelu 2)

6.2 Toimintaan sitoutumisen tukeminen

Lasten toimintaan sitoutuminen näkyi havainnoinneissa pitkäjänteisenä toimintana. Yksi hellyttävä esimerkki toimintaan sitoutumisesta on tilanne, jossa lapsella tippui maahan makaronia. Kukaan aikuisista ei kiinnittänyt asiaan huomiota ja lapsi alkoi viemään makaroneja yksitellen lattialta roskikseen. Keitetyt makaronit eivät tahtoneet pysyä sormissa, mutta sitkeästi lapsi otti niitä maasta yksi kerrallaan. Lopulta kun hän oli 8 kertaa käynyt viemässä niitä roskikseen tuli tehtävä valmiiksi. Sen jälkeen lapsi tynesti vei loput astiat kärryyn, eikä asiasta noussut keskustelua. 4-vuotias lapsi osoitti uskomatonta sinnikkyyttä ja sitoutumista toimintaansa ikäisekseen. Tämä nimenomainen esimerkki toteutui ilman aikuisen vaikutusta, tai oikeastaan nimenomaan sen puutteen vuoksi.

Havainnointilomakkeissa toimintaan sitoutumisen kohdalle kertyi selvästi vähemmän merkintöjä kuin myönteisten tunteiden tai välittävien ihmissuhteiden kohdalle. Haastattelujen perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että tutkituissa ryhmissä tähän hyvinvoinnin osa-alueeseen on siitä huolimatta kiinnitetty paljon huomiota. Havainnointilomakkeeseen voi hyvin merkitä yhden ryhmätilanteen kaikki iloiset hetket, mutta etukäteen tehty työ ei siihen helposti päädy. Flow-tila, jossa tekemiseen upoudutaan täydellisesti, ei ole sellainen, jonka voisi saada aikaan tarkoituksella aina halutessa. Flow-tilan mahdollistamiseksi ja ylläpitämiseksi on silti tehtävissä paljon

ja suuri osa toimenpiteistä on tehty jo **suunnitteluvaiheessa** tai **ryhmän tiloja sisustettaessa**. Tämä tuli näkyviin haastatteluissa ja havaintoja tarkemmin analysoitaessa.

Yksi perusasia siinä, että lapset voivat syventyä tekemiseensä, on **tilojen turvallisuus**. Kun lelut ovat ehjiä, huonekalujen nurkat eivät ole teräviä eikä mattoihin liukastuta, ei aikuisen tarvitse olla jatkuvasti vahtimassa ja ohjaamassa lapsia. Muun muassa tällaisiin asioihin oli ryhmissä kiinnitetty huomiota, mutta flow-tilan esille houkuttelemiseksi oli tehty myös paljon muuta.

Yksi merkittävimmistä sitoutumisen mahdollistajista oli **useiden leikkitilojen olemassaolo**, joko eri huoneissa tai muulla tavoin järjestettynä. Tilat, olivatpa ne sitten sisällä tai ulkona, oli muokattu sellaisiksi, että leikkiaikana oli mahdollista jakautua erillisiin ryhmiin, jotta lapset saisivat keskittyä rauhassa ja heille annettaisiin mahdollisuus sitoutumisen syntymiseen. Jos ryhmässä oli monen ikäisiä lapsia, oli sekä isommille että pienemmille annettu **mahdollisuus vetäytyä omien leikkiensä pariin**. **Leikkirauha** taattiin sisätiloissa yksinkertaisesti huoneiden ovilla tai oviaukoissa olevilla porteilla. Eli **oli mietitty, miten autetaan lasta keskittymään**. Lisäksi **lelut olivat helposti lasten saatavilla** ja usein sijoiteltu huoneisiin niin, että vaeltelua leikkitilojen välillä ei tarvitsisi olla. **Leikkien aloittamisen kynnyks oli tehty mahdollisimman matalaksi** esimerkiksi läpinäkyvillä lelulaatikoilla ja hyllyjen reunoissa olevilla leikkikalujen kuvilla, mikä oli eduksi myös silloin, jos kaikkia leluja ei ollut mahdollista säilyttää sellaisilla hyllyillä, joille lapset itse ylettyivät. Eräässä ryhmässä **askartelutarvikkeita pidettiin tarkoituksella ja runsain mitoin lasten ulottuvilla**, mitä lapset sitten myös hyödynsivät askarrellen ahkerasti.

Erillisten tilojen hyödyntäminen ei rajoittunut pelkkään leikin flow-tilan mahdollistamiseen. Havainnointikertojen aikana eivät ryhmien aikuiset joutuneet selvittelemään suuria riitoja tai kiukkukohtauksia, mutta haastatteluissa nousi esille, että useassa ryhmässä tiloja hyödynnetään myös tällaisissa tapauksissa. Aikuisten kesken oli sovittu, kuinka vaikkapa riidansovittelutilanne saadaan rauhoitettua ja tolaltaan olevan lapsen kanssa voidaan tilannetta selvittää muualla kuin toisten lasten silmien alla.

Ennakointi mahdollisti keskittyneen toiminnan myös muissa kuin leikkitilanteissa. Naulakoiden asettelulla ja vaatteiden järjestämisellä saatiin uloslähtö sujumaan ilman stressaavaa ruuhkaa, jolloin lasten keskittyminen pysyi yllä. Ruokailussa lapsilla oli lupa ottaa omatoimisesti lisää ja ruoka oli tarjolla niin, että sen ottaminen myös onnistui. Ruokailutilanne ei tällöin muuttunut aikuiskeskiseksi ruoan jakamiseksi, vaan lapset saattoivat keskittyä syömiseen. **Kuvitettu päiväohjelma oli lasten nähtävillä** seinällä ja aikuiset juttelivat lasten kanssa jo etukäteen siitä, mitä on odotettavissa. Ainakin yhdessä ryhmässä **kasvattajat pyrkivät juttelemaan kotiin lähtevien lasten kanssa tietoisesti jo seuraavasta päivästä**, mikä varmaan-kin auttoi lapsia suuntautumaan siihen, mitä tuleman pitää.

Vaikka paljon työtä toimintaan sitoutumisen edistämiseksi tehdään jo suunnitteluvaiheessa, on tärkeää myös se, miten syntynyttä flow-tilaa voidaan pitää yllä. Havainnoinneissa tuli esiin, että lasten toimintaan sitoutumista tuettiin ryhmässä **kanustamalla leikin jatkamiseen** ja kasvattajien tuomien näkökulmien avulla **herätettiin lapsissa uutta intoa tekemisessä**. Myös tiiviin leikin lopetukseen kiinnitettiin huomiota, ainakin yhdessä ryhmässä. Kasvattaja kertoi lapsille menevänsä toiseen huoneeseen valmistelemaan nukkumapaikkoja, minkä jälkeen mentäisiin syömään. **Aikamääre, jossa ei käytetty minutteja tai muita lapsille vieraita käsitteitä**, auttoi varmasti siinä, että he saattoivat leikkinsä rauhassa tauolle ja syömään meno sujui sovussa.

Joissain tilanteissa lasten leikkien tukemiseen riitti, että **aikuinen oli saatavilla**. Lapset saattoivat kertoa aikuiselle leikistään tai ottaa hänet hetkeksi mukaan, mutta tärkeintä heille vaikutti leikin jatkumisen kannalta olevan se, että he saivat varmistaa aikuisen olevan kiinnostunut heistä. Majaa katsomaan otettu aikuinen unohtui lapsilta nopeasti ja tämä ryömi vähin äänin tarkkailemaan tilannetta kauempaa.

Tukea sitoutumiselle annettiin myös siten, että **muutettiin suunnitelmia**. Niin voitiin tehdä hetken mielihoiteesta, **ettei lasten tarvinnut keskeyttää leikkiään**. Pysyvämpiäkin käytäntöjä voitiin muuttaa tarpeen mukaan, jos se katsottiin hyväksi. Esimerkiksi pienempien lasten nukkumahuoneen rauhoittamiseksi muutettiin eräessä ryhmässä isompien lasten aikatauluja niin, ettei hälinä häiritsisi nukkujia.

6.3 Välittävien ihmissuhteiden tukeminen

Välittäviä ihmissuhteita tukevia toimia havainnoitiin tutkimuksessa paljon. Tilanteita, joissa kasvattaja lämpimästi hymyillen katsoi ja huomioi lasta, oli monia. **Lasten kanssa vitsailtiin, leikittiin ja keskusteltiin** niin syvällisiä kuin vähemmän syvällisiä asioita. **Lempeän kosketuksen** voimaa oli haastattelun perusteella mietitty ainakin yhdessä ryhmässä. Aina ei tarvittu paljoa: oman viestinsä antoi sekin askartelu tuokio, jonka aikana aikuinen istui lasten kanssa samassa pöydässä ja jokainen askarteli keskittyneesti omaa askarteluaan viitisentoista minuuttia vain muutamia sanoja vaihtaen. Toisaalta taas joskus vuorovaikutus ja ihmissuhteiden merkitys oli **tietoisen opettelun** kohteena aamupiirissa tai vastaavassa ryhmätilanteessa.

Välittävät ihmissuhteet, niiden ilmaiseminen ja vahvistaminen, olivat yhteydessä toisiin hyvinvoinnin osa-alueisiin enemmän kuin mikään muu. Erityisen vahvasti ne kuuluivat yhteen myönteisten tunteiden kanssa. **Lasten osaamisista ja osallistumisista iloittiin yhdessä** ja tilanteissa aisti, että lasten olemassaolo toi iloa kasvattajille. Osassa ryhmistä nähtiin **kasvattajan lempeän ja lapsen hyväksymistä ilmentävän puheen** synnyttävän välittävää ilmapiiriä. Usein havainnoitiin myös tilanteita, joissa **kasvattaja ilmaisi välittävänsä lapsesta tuoden esiin lapsen vahvuuksia ja osaamista**, mikä yhdisti välittäviin ihmissuhteisiin ja myönteisiin tunteisiin vielä merkityksellisyyden kokemuksen.

Välittävä pedagogiikka tuli esiin esimerkiksi eräässä ryhmässä, tilanteessa, jossa aikuinen ja lapsi kohtasivat. Lapsi pyysi aikuisen katsomaan leluaan. Aikuinen keskusteli toisen aikuisen kanssa, mutta keskeytti keskustelun ja siirsi huomionsa lapseen kysymällä kuka huikkasi ja lähti lapsen luo katsomaan lelua, jota tämä halusi näyttää. **Kasvattaja keskittyi lapseen ja lapsen asiaan. Näin kasvattaja viesti lapselle, että hän on arvokas ja hänen asiansa on tärkeä.** Lapsen tarpeeseen **tulla nähdyksi ja kuulluksi** vastattiin. Vastaavia pieniä tilanteita tapahtuu varhaiskasvatusryhmissä varmaankin jatkuvasti, mutta niitä on hyvä sanoittaa, jotta ymmärrämme toimintamme merkityksellisyyttä ja toimintatapojemme vaikutusta lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Osa haastateltavista kertoi, kuinka **kasvattajien kesken on puhuttu siitä, miten aikuisten olisi hyvä aidosti pitää lapsista.** Tilanteet, joissa lapsen tarpeet menevät suorastaan automaattisesti muun edelle, toimivat todisteena siitä, että näin on myös käytännössä.

Monissa tilanteissa oli nähtävillä myötätuntoa ja ymmärrystä lapsia kohtaan. Eräässä tilanteessa lapsille tuli kinaa. Toinen lapsi alkoi itkemään ja kasvattaja näki, että kina sai alkunsa tahattomasti. **Kasvattaja lohdutti** itkevää **lasta** kysyen, mikä auttaisi, syli vai puhaltaminen. **Kasvattaja rauhoitteli lasta** samalla, kun piti tätä sylissä. Kasvattaja kertoi molemmille lapsille, että joskus kun on paljon lapsia yhdessä, voi unohtua ohjeet. **Kasvattaja ei syyllistänyt tilanteessa kumpaakaan lasta**, vaan antoi lasten ymmärtää, että ruuhka oli syynä tilanteen syntymiselle, ei kumpikaan lapsista. Kasvattaja osoitti tässä luottamusta ja hyväksyntää lapsiin. Kasvattaja ymmärsi, että lapset vasta opettelevat taitoja, kukin omalla tahdillaan, eikä keskittynyt kinaan, vaan **pysähtyi lasten vierelle ja sanoitti tilannetta rauhallisesti**. Tilanne ratkesi nopeasti eikä tilanteesta näyttänyt jäävän negatiivista tunnetilaa.

Kaikissa havainnoiduissa tilanteissa eivät aikuiset aina olleet kovin valmiita kontaktiin lasten kanssa. Pelkkä havainnointi ei antanut mahdollisuutta selvittää sitä, miksi esimerkiksi eräässä ryhmässä erään aikuisen ainoa kontakti lapsiin puolentoista tunnin ulkoilun aikana olivat muutamat lapsille huudellut ohjeet siitä, mitä saa ja ei saa tehdä, tai miksi toisessa ryhmässä osa aikuisista keskusteli lähes koko ulkoilujan vain keskenään. Ehkä kyse oli väsymyksestä tai muusta ymmärrettävästä syystä, mutta sivussa pysyminen saattoi myös olla tietoinen valinta. Havainnoijalle jäi vaikutelma siitä, että kasvattajan tavoitteena oli ehkä olla häiritsemättä lasten leikkejä, mutta ainakin osa pihalla olleista lapsista olisi kaivannut enemmän kontaktia aikuisen kanssa. Kumpikin tilanne herätti kysymyksen, voiko hyvinvointia joskus yrittää edistää väärin tai ristiriitaisin keinoin.

Tutkittavissa ryhmissä oli ohjeistus sille, miten toimitaan, kun lapsia haetaan ja kun lapsia tuodaan. Jonkun kasvattajista oli oltava aina vastassa lasta ja vanhempaa ja jokaisen kasvattajan tuli tervehtiä niin, että vanhemmat ja lapset tulevat huomioiksi. Haastattelussa tuli esille, että ryhmien käytännöissä oli paljon samaa ja erot olivat pieniä. Vastaanottotilanteessa **kasvattajat pyrkivät olemaan fyysisesti lapsen tasolla**. Lapselle juteltiin ja, jos ikävä iski, häntä **lohdutettiin** esimerkiksi **silittelemällä**. Lähtö- ja tulotilanteissa **kuunneltiin mitä lapsilla on sanottavaa** ja huomioitiin tunnetilat. Kuulumiset kerrottiin vanhemmille ja pidettiin tärkeänä, että **van-**

hemmat saivat kuulla joka päivä jotain positiivista lapsesta. Varhaiskasvatusryhmät, joiden lapsilla oli käytössä tarratauluja tai vastaavia visuaalisia palautteenantomenetelmiä, pitivät niitä paikoissa, joista vanhemmatkin saattoivat ne nähdä.

Eräässä tutkimushaastattelussa todettiin, että lasta voi auttaa itse kertomaan päivän tapahtumista vanhemmalle. Voitiin kertoa päivän tapahtumat kyselemällä lapselta, muistiko hän mitä tehtiin aamulla. Näin **lapsella oli mahdollisuus osallistua** kertomalla tapahtumista. Haastattelussa tuli esiin myös, että päivän tapahtumista pyrittiin kertomaan niin, että vanhemmalle tulee tunne, että hänen lapsensa tunnetaan hoitopaikassa. **Kasvattajien ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen rakentaminen** koettiin tärkeänä. Sillä koettiin olevan ratkaiseva merkitys erityisesti niihin tilanteisiin, kun otettiin puheeksi vaikeita asioita.

Vakituisten kasvattajien, lasten vanhempien ja toisten lasten lisäksi lapsilla saattoi olla päiväkodissa myös muita tärkeitä vuorovaikutussuhteita. Sijaisia, emäntiä ja siivoojia tervehdittiin reippaasti ja monet lapset käyttäytyivät heitä kohtaan selvästi eri tavoin verrattuna ryhmän vakituisiin kasvattajiin. Heidän ohjeitaan kuunneltiin tarkemmin, heidän läsnäolonsa rauhoitti vilkkaita lapsia ja kiinnostus heitä kohtaan oli muutenkin erilaista. Koska he olivat tuttuja, mutta eivät olleet koko ajan ryhmän mukana, lapset saattoivat kertoa heille hoitopäivän kuulumisia. Kaiken kaikkiaan vaikutti siltä, että **useiden aikuisten läsnäolo lasten varhaiskasvatuspäivässä oli erittäin myönteinen asia.**

Yksittäiset lapset saattoivat vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan paljonkin. Eräässä ryhmässä oli mukana lapsi, joka erottui muista poikkeuksellisella ulospäinsuuntautuvuudellaan ja nauravuudellaan. Tällä oli selkeä vaikutus koko ryhmän ilmapiiriin, mutta myös siihen, miten kasvattajat huomioivat lapsia. Aamupäivän ulkoilun aikana havainnoija merkitsi muistiin jokaisen kontaktin, joka tapahtui yksittäisen aikuisen ja yksittäisen lapsen välillä. Tätä hyväntuulista ja aktiivista lasta huomioitiin henkilökohtaisesti jotakuinkin yhtä paljon kuin muita saman ryhmän lapsia yhteensä.

6.4 Merkityksellisyyden kokemusten synnyttäminen

Merkityksellisyyden kokemusten synnyttämisessä oli havaittavissa kolme pääteemaa: vahvuudet, palaute ja osallistaminen. Myönteisyyden lisäksi juuri lasten vahvuudet olivat toinen kaikille haastateltaville positiivisesta pedagogiikasta mieleen tullut seikka. Niihin kiinnitettiin huomiota jokaisessa ryhmässä. Kyse ei aina välttämättä ollut juuri Petersonin ja Seligmanin (2004) määrittelemästä luontevahvuuksien listasta, mutta idea oli sama: **selvitetään kunkin lapsen vahvuuksia ja hyödynnetään saatua tietoa arjessa**. Eräässä haastattelussa pohdittiin vahvuusperusteista kasvatusta siltä kannalta, että oikeastaan myös aikuisten pitäisi tutustua omiin luontevahvuuksiinsa ja keskustella niistä. Ajatus oli, että jos kerran siitä on hyötyä lasten hyvinvoinnille, **aikuisten kannattaisi soveltaa oppeja myös itseensä**. Kasvattajien hyvinvoinnin lisääntyminen varmaankin heijastuisi myös lapsiin. Ilmeisesti missään ryhmässä ei näin kuitenkaan vielä ollut tehty.

Haastatteluissa ilmeni, että vahvuuksiin keskittyminen alkoi tutkituissa ryhmissä heti lasten aloittaessa varhaiskasvatuksen. Henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia laadittaessa **käytiin läpi lapsen vahvuuksia yhteistyössä vanhempien ja lasten itsensä kanssa**. Ilmeni myös, että vahvuuksia kartoitettiin myös pitkin vuotta, useimmissa ryhmissä käyttämällä **havainnointia ja tilanteiden dokumentointia** yhteiseen tai lapsen omaan vihkoon. Joissain ryhmissä on haastattelujen mukaan ollut valmiita oppaita vahvuuksien tunnistamisessa. Erityisesti mainittiin **Vahvuusvaris-opas**.

Eräässä haastattelussa kerrottiin, että ryhmän kasvattajia varten oli kaikkien näkyville tulostettu lista luontevahvuuksista, koska mahdollisia vahvuuksia on paljon ja niitä **on hyvä jatkuvasti kertailla, jotta mahdollisimman moni vahvuus myös huomattaisiin**:

Jos et sää oikeen istu miettimään niitä vahvuuksia tai justiin näitä tunteita niin sitte siinä arjessa on yleensä niin, että ”Miksi toi on noin villi?”, kun sitten taas pitäis olla, että ”Ootpa sä innokas!” ja sitten miettiä sitä kautta, tavallaan positiivisen kautta niitä lapsen ominaisuuksia. (Haastattelu 3)

Eräässä ryhmässä kerrottiin, että **lapset saivat miettiä omia ja muiden vahvuuksia** myös muulloin kuin kerran tai kaksi vuodessa pidettävissä keskusteluissa. Miettimistä voitiin tehdä spontaanisti muun tekemisen lomassa tai suunnitellusti vaikkapa ryhmätuokiolla. Spontaaniutta oli esimerkiksi se, kun hienosti onnistunutta piirustusta ei pelkästään keuhuttu, vaan lapsen taitoja ihasteltiin kysymällä, miten hänestä on tullut niin hyvä piirtäjä. Lapsi joutui miettimään asiaa ja toteamaan sen olleen varmaankin harjoittelun tulosta. Hän tuli näin samanaikaisesti sekä tunnustaneeksi jo olemassa olevat piirtämiskykynsä että tunnistaneensa keinon niiden vahvistamiseksi. Varhaiskasvatuksen opettaja toi esiin, että **lapsia kannustettiin kokeilemaan – sillä ajatuksella, että löydettäisiin uusia taitoja, joissa ollaan hyviä**. Mikäli jokin luontevahvuus ei olisikaan lapsella kovin vahva, sen kehittämiseen voitaisiin jatkossa puolestaan kiinnittää erityishuomiota.

Kun ryhmässä oli tunnistettu vahvuuksia, seuraava askel oli käyttää saatua tietoa hyödyksi. Haastatteluissa todettiin monien lasten olevan toiminnallisia oppijoita. Esteeksi tämän tiedon hyödyntämiseen varhaiskasvatuksen opettajat kokivat kuitenkin, että aikaa toiminnan suunnitteluun lasten näkökulmasta ei ollut riittävästi. Tutkimuksessa tuli esiin, että lasten vahvuuksia hyödynnetään sekä toiminnan suunnittelussa että käytännön järjestelyissä ja että niiden hyödyntämisellä on vaikutusta myös kasvattajien motivaatioon. Myös sen, että joku **lapsi näyttää toiselle mallia**, katsottiin olevan vahvuuksien huomioimista.

Ollaan huomattu, että se [huomion kiinnittäminen vahvuuksiin] innostaa lapsia toimimaan. Silloin ittestäki tuntuu, että vitsi ku tää on kivaa ja jotenki toimivaa tää arki ja sitten ite haluaisin aina korostaa sitä, että missä lapsi on vahva, se pystyis jotenki sitä kautta niinku opettaa ja auttaa muita lapsia. Jos joku osaa jotain, niin se pystyy sitä kautta opettaa ja ohjata muita lapsia, niin nekin on tosi tärkeitä tilanteita niille lapsille, että ne kokee olevansa niinku jotenki tosi, niinku ainutlaatuisia ja erinomaisia siinä hetkes. (Haastattelu 1)

Yksittäisiä konkreettisia lasten vahvuuksiin perustuvia toimintatapoja ei havaittu toiminnassa kovin montaa. Muutamia kävi kyllä ilmi ja lisää oli joissakin ryhmissä suunnitelmissa, mutta eniten hyötyä haastattelijien perusteella koettiin olevan siitä, miten lasten parempi tunteminen saa arjen sujumaan helpommin. Myönteisiä tunteita on arjen keskellä helpompi ruokkia, lapsia on helpompi osallistaa ja onnistumisen ko-

kemuksia pystytään tarjoamaan enemmän. Lyhyesti voitaisiin sanoa, että tutkimuksen perusteella **lasten vahvuuksien tunteminen toimii vankkana pohjana hyvinvoinnin monipuoliselle tukemiselle** varhaiskasvatuksessa.

Jos vahvuuksien perusteella ei kovin monia yksittäisiä toimintatapoja ollut laadittu, palautteen antamiseksi toimintatapoja oli runsaasti. Osalla ryhmistä sitä varten oli **kirjallinen suunnitelma** ja positiivista palautetta pidettiin erittäin keskeisenä osana kasvatusta. Palautteen antamisen tapoja oli monia. Tuotiin esille **hampurilaismalli**, jossa annetaan ensin positiivista palautetta, jonka jälkeen asian ydin, jossa pyritään vaikuttamaan asian muutos myönteiseen suuntaan. Lopuksi annetaan taas positiivinen näkökulma, jonka vaikutuksesta tilanteesta tulee jäädä hyvä mieli. Erityisen tärkeäksi useammassa ryhmässä koettiin se, että **myönteinen palaute annettiin välittömästi** edes jotenkin. Jos tilanne ei sitä muuten sallinut, se voitiin tehdä **sannottomasti eleillä ja ilmeillä, kuten peukaloa näyttämällä**.

Haastatteluissa tuotiin esiin, että osassa ryhmistä oli huomattu, että positiivisen palautteen antaminen lisääntyi edelleen sitä annettaessa. Positiivisen palautteen antaminen linkitettiin vahvuuksien tunnistamiseen ja siihen, miten lasten vahvuudet tulevat näkyviksi sekä lapsille itselleen että aikuisille. **Palautteella ja palkitsemisella tuettiin tietoisesti merkityksellisyyden kokemuksia ja tehtiin lapsia näkyviksi**. Oli huomattu, että myönteisen palautteen antaminen yhdelle lapselle kannusti myös muita lapsia. Eräessä ryhmässä tällainen **näkyvä palautteen anto** oli toteutettu siten, että jokaiselle lapselle oli seinälle ripustettu oma naru, johon lisättiin hymynaama, sydän tai tähti, kun lapselle annettiin hyvää palautetta. **Lasten kehuminen julkisesti** toisille lapsille, kasvattajille tai vanhemmille koettiin yleensä vaikuttavammaksi kuin yksityisempi palaute.

Meillä oli joulujuhla ja joulupukki tuli sinne ja joulupukilla olikin tonttukirja mukana, missä oli jokaisen lapsen nimi ja jokaisesta lapsesta joku positiivinen, hyvä asia ja se luettiin kaikkien kuullen siellä. Sen jälkeen pukki ojenti sitten pienen paketin lapselle. Se, kun kaikki taputti siinä sitten, kun oli kerrottu se hyvä asia, niin se, mitenkä näki, että ”vau, mulle taputettiin!”. Et se oli semmonen tosi mieleenpainuva juttu. (Haastattelu 4)

Ryhmissä oli kokemuksia myös siitä, että lapset voivat suhtautua palautteeseen eri tavoin. Jotkut lapset voivat olla kehuihin tottumattomia. Eräs lapsi ei aluksi ollut hyväksynyt niitä lainkaan, joten kasvattajat olivat jättäneet sanalliset kehut kokonaan pois. Pikkuhiljaa, kun lapsi tottui hymyihin, nyökkäyksiin ja peukutuksiin ja kenties kuulemaan kuinka muita kehuttiin, hän oppi ottamaan kehut vastaan myös sanoina. Eräs haastateltava muistutti myös, että kun lasta kannustetaan, on tunnettava hänet hyvin, jotta löydetään keino, jolla saadaan lapsi kokeilemaan uusia asioita. **Kun oppii tuntemaan lapset, niin löytää keinon kannustaa ja rohkaista.** Kerrottiin, että osa lapsista tarvitsee enemmän aikaa ryhtyäkseen toimeen ja on tärkeää antaa aikaa sille. **Aikuisen on hyvä olla läsnä, kun lapsi uskaltautuu tekemään.** Lisäksi on tärkeää muistaa kertoa, että on aivan tavallista, että ei osaa kaikkea ja etteivät aikuisetkaan osaa kaikkea.

Kolmas merkityksellisyyden kokemusten luomisen pääteema, lasten osallistaminen, tuotiin esiin haastattelutilanteissa ja se näkyi havainnoinnin aikana: kasvattajat **pyrkivät kuulemaan, mitä mieltä lapset oikeasti olivat ja mitä he ajattelivat. Lapsien kanssa keskusteltiin ja heiltä kyseltiin, mitä ja miten he halusivat asioita tehdä.** Eniten lasten mielipiteitä kyseltiin ja kuunneltiin tuokioihin ja ulkoiluun liittyvissä asioissa. Myös **havainnoimalla** pyrittiin siihen, että lasten mielipide otetaan huomioon.

Kaikki ryhmät yhteen laskettuina lapset saivat itse asiassa olla mukana vaikuttamassa melko moneen eri asiaan. Lapsia osallistettiin tutkimuksen ryhmissä esimerkiksi siten, että **yhdessä lasten kanssa mietittiin** mihin leikkipuistoon lähdetään, tai lähdetäänkö ulos nyt vai myöhemmin. Joissakin ryhmissä oli käytössä **lasten kokoukset**, joissa kysyttiin lasten toiveita esimerkiksi askartelusta ja lapset saivat suunnitella seuraavan viikon toimintaa. Yhden ryhmän **aamupiirissä lapset saivat välillä itse päättää**, mitä tehdään ja missä järjestyksessä. Eräässä ryhmässä ruokailutilanne ja välipalavalikoima mahdollisti sen, että **lapset saivat vapaasti valita mitä ruokia valitsevat pöydästä.** Jossakin ryhmässä **lapset saattoivat päästä apulaisiksi** ja toisessa oli lasten ulkoa keräämille kiville ja muille ”aarteille” **omat purkit**, jonne niitä voitiin tuoda.

Ilmeisesti lapset ovat huomanneet sen, että heidän toiveensa on huomioitu ja se näkyy arjessa. Haastatteluissa kerrottiin, että lapset ehdottavat aikuisille oma-aloitteisesti asioita, luottaen siihen, että heidät otetaan vakavasti. Vuorovaikutus voi siis olla vahvistamassa osallisuuden tunnetta. Vuorovaikutuksen ja merkityksellisyyden supervoimien vahvasta yhteydestä kertoivat myös havainnot. Aineistoa teemoitellessa monet havainnot luokiteltiin sekä välittävien ihmissuhteiden että merkityksellisyyden kokemusten kautta hyvinvointia vahvistaviksi. Yksinkertaisesti sanottuna kasvattajat työskentelivät pääsääntöisesti lapsia kuunnellen ja heitä saman arvoina pitäen. Osallistaminen koettiin mielentilaksi.

Kasvattajat kokee ja miettii osallistamisen eri tavalla. Mä ajattelen, että osallistaminen on mielentila, jossa lapset kokee, että mä kuulun niinku tähän paikkaan tai että tää on se mun yhteisö. Ja että mä pääsen niinku vaikuttamaan ja mä saan olla niinku osallisena, aktiivisesti osallistua. Se on paljon enemmänki kuin vain sitä, että kysytään lähetääkö ulos vai ei. (Haastattelu 1)

6.5 Saavuttamisen tukeminen

Tutkimuksessa havaittiin useita tilanteita, joissa lasta tukemalla pyrittiin tilanteeseen, jossa lapsi saavuttaa mielihyvän tunteen onnistumisestaan tai osaamisestaan. **Lapset huomioitiin yksilöinä** saavuttamisen näkökulmasta. Haastatteluvastauksessa tuotiin esiin, että jokaisella lapsella on oma hyvä. Esimerkkinä kerrottiin lasten yksilöllisen saavuttamisen taso. Jos lapsi jaksaa istua esimerkiksi 5 minuuttia paikallaan tilanteessa, joka vaatii keskittymistä, hänelle annetaan sen saavuttamisesta hyvää palautetta. Tilanteessa ymmärretään, että 5 minuuttia on tämän lapsen senhetkisen säätelykyvyn mukaista. Näin toimimalla kehitetään lapsen saavuttamisen tunnetta.

Haastattelussa varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että **toimintaa suunniteltiin siitä lähtökohdasta, että tänään tai tällä viikolla lapset saisivat paljon onnistumisia**. Toisessa haastattelussa kerrottiin, että vaikka suurten haasteiden voittaminen voi olla palkitsevaa, on huolehdittava siitä, että vaatimustasoa ei nosteta liian korkealle. **Toimintaa pyrittiin suunnittelemaan näin lasten kehitystason mukaan**, jotta lapset saisivat onnistumisen kokemuksia. Eräs haastateltava kertoi, että **lapsia kannustettiin ja heitä opetettiin kannustamaan myös toisiaan**, ja että

myös kaikki pienetkin onnistumisen hetket pyrittiin tekemään näkyviksi siten, että **lapsi kuulee, kun häntä kehuaan. Hänen onnistumisiaan kerrottiin myös vanhemmille.**

Tärkeinä asioina kaikissa ryhmissä pidettiin, että **lapsi saa olla oma itsensä, että kasvattajat huomioivat lapsen hyviä ominaisuuksia ja antavat positiivista palautetta.** Tärkeää oli myös **iloita yhdessä onnistumisista** – jälleen esimerkki siitä, kuinka käytännössä hyvinvoinnin eri osa-alueet, tässä tapauksessa myönteiset tunteet, välittävät ihmissuhteet ja saavuttaminen, vaikuttavat toisiinsa. Ryhmissä oli huomattu, että vaikka lapsi ei onnistu jossain asiassa, positiivinen palaute kannusti yrittämään uudelleen, antoi hyvää mieltä ja vahvisti käyttäytymistä. Eräässä ryhmässä tuotiin esille sen tärkeys, että korjaava palaute keskittyisi ratkaisuihin:

Jos ny vaikka [lapsi] yrittää itte laittaa ruokaa roskikseen ja se nyt menee vaikka matolle, ni sitte ihan vaan käydään läpi, että nyt ei vaan homma onnistunu (naurahdus), että mites ens kerralla ja sitten vaikka ihan sovitaan, että kääritään matto pois (Haastattelu 3)

Haastatteluissa positiivisen palautteen antamisen koettiin olevan tärkeää. Havainnoinnissa tuli esiin, että **positiivista palautetta annettiin useimmiten katseella tai eleellä, esimerkiksi peukuttamalla tai ”yläviitosella”.** Sanallisesti sitä annettiin useimmiten silloin, kun lapsi oli suoriutunut tehtävästään hyvin. Eräissä ryhmissä oli tavoitteena, että palaute annetaan heti.

Yhdessä ryhmässä oli huomattu, että positiivisen palautteen antaminen tarttuu lapsista toisiin. Myönteisen palautteen antaminen katsottiin olevan yhteydessä minäkuvaan; siihen, että lapsi saa positiivisen kuvan itsestään. Palaute koettiin merkityksellisenä myös tilannetta seuraavien tilanteiden kannalta. Huomattiin, että vastaava tilanne meni myöhemmin paremmin, ja että lapsen käyttäytymisessä oli tapahtunut muutosta. Erityislasten kohdalla oli kasvattajien kesken erikseen sovittu, että heille annetaan positiivista palautetta. Itsetunnon ja itseluottamuksen kehittyminen katsottiin edistyneen positiivisella palautteella.

Eräässä haastattelussa todettiin, että onnistumisen kokemuksia vahvistettiin myös **tavoitetaulukon avulla.** Ryhmässä jokaisella **lapsella oli oma henkilökohtainen tavoite**, kuten ”syön rauhassa”, ”annan muiden pukea rauhassa”, ”siivoan lelut” ja

niin edelleen. Tavoite oli kirjattu myös lapsen omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan, joka oli laadittu yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa. Onnistumisesta sai taulukkoon tarran, ja kun taulukko oli täynnä, lapsi palkittiin. Tavoitteista, samoin kuin siitä, että onnistumiset olivat seinällä nähtävillä, oli selvästi apua silloin, kun tavoitteen saavuttamiseksi vaadittiin sinnikkyyttä.

Havainnoitaessa huomattiin, että syrjäänvetäytyvää ja ujoa lasta tuettiin eräässä ryhmässä siten, että kasvattaja keskittyi lapsen kanssa pelaamiseen. Tilanteessa lapsi muuttui paljon sosiaalisemmaksi ja oli silminnähdessä tyytyväinen osaamisensa pelin edetessä. Lopulta lapsi innostui pelistä kovin ja vapautui jopa vitsailemaan. **Omalla vuorovaikutuksellaan ja tukemisellaan kasvattaja vei tilannetta suuntaan, jossa lapsi pystyi saavuttamaan onnistumisen kokemuksia ja käyttämään vahvuuksiaan** pelissä. Samantapainen tilanne toistui toisessa havainnointiryhmässä, jossa **kasvattaja lempeästi ohjasi** ujoa lasta kertomaan lelustaan muille. Tilanteessa lapsi vapautui ja onnistui tulemaan esiin ujoudestaan ja lopulta oli silminnähdessä mielissään saamastaan huomiosta. Lapsen käsitykset omasta osaamisestaan ja omista kyvyistään rakentuvat pienestä pitäen (Leskisenoja 2019, 184–185).

Tutkimukseen osallistuneita ryhmiä ei ole juurikaan mahdollista vertailla keskenään, johtuen muun muassa lapsi- ja kasvattajamäärien vaihtelusta, lasten ikäeroista ja siitä, että havaintojen tekijöinä oli kaksi eri ihmistä. Yksi merkittävä eroavaisuus aineistoa analysoitaessa kuitenkin tuli esiin: Kun yksittäiset havainnot ja haastattelussa kerrotut asiat teemoiteltiin hyvinvoinnin eri osa-alueille kuuluviksi, kahdessa tutkimuksen ryhmistä saavuttamisen sarake jäi erittäin tyhjäksi, kun taas kahdessa muussa ryhmässä siihen kertyi moninkertaisesti enemmän merkintöjä. Tutkimusaineisto ei anna vastausta siihen, miksi näin oli, mutta erot olivat selkeitä. Toisissa ryhmissä merkintöjä oli muutamia, toisissa toistakymmentä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä opinnäytetyössä tutkittiin, miten positiivista pedagogiikkaa sovelletaan Lapuan varhaiskasvatuksessa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena havainnoimalla neljää ryhmää ja haastatteleamalla neljää varhaiskasvattajaa.

7.1 Lasten hyvinvoinnin tukeminen Lapuan varhaiskasvatuksessa

Positiivinen psykologia on syntynyt vastareaktion perinteisen psykologisen tutkimuksen ongelmakeskeisyyteen. Ongelmien ja niiden poistamisen sijaan se keskittyy hyvinvointiin ja sen lisäämiseen. Tautiluokitusten ja mielenterveyden häiriöiden rinnalle ja vastapainoksi on positiivisen psykologian piirissä tutkittu ihmiskunnan hyveitä ja määritelty ihmisten luontevahvuuksia (Peterson & Seligman 2004). Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian soveltamista kasvatustyöhön. Sen keskeisiä ajatuksia on tarkastella kasvatustyötä lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen kannalta. Positiivisessa pedagogiikassa ei tyydytä siihen, että ongelmat hoidetaan, vaan hyvinvointia halutaan aktiivisesti lisätä (Leskisenoja 2019, 17–18). Lapualla positiivinen pedagogiikka tunnettiin terminä. Kasvattajien mielissä siihen liittyivät erityisesti vahvuuksien huomioiminen ja palautteen antaminen sekä myönteisyyteen keskittyminen.

Suomalainen positiivinen pedagogiikka pohjautuu vahvasti yhdysvaltalaisen Martin Seligmanin (2011) PERMA-teoriaan. Teorian mukaan ihmisen hyvinvoinnin tukemisessa on erotettavissa viisi erikseen mitattavaa osa-aluetta, jotka suomennettuna ovat myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, välittävät ihmissuhteet, merkityksellisyden kokemukset ja saavuttaminen. Lapualla positiivinen pedagogiikka tuli useissa ryhmissä vahvimmin esiin välittävissä ihmissuhteissa lämpimän vuorovaikutuksen kautta. Lasten huomioiminen ja kasvattajien kiinnostus lasten asioihin oli nähtävillä myös kiireisissä ja haasteellisissa tilanteissa. Varhaiskasvatuksen henkilökunta oli saanut koulutusta positiivisesta pedagogiikasta ja yhtenä koulutuksen osana olivat juuri vuorovaikutustavat ja haasteelliset kasvatustilanteet, minkä toimme esiin teoriaosuudessamme. Päätelemme, että koulutus on antanut ryhmiin hyviä työkaluja eri kasvatustilanteisiin.

Myönteiset tunteet olivat esillä usein, mikä on teoriapohjan valossa erittäin hyvä asia. Seligmanin (2004, 275) mukaan alle kouluikäisille myönteisten tunteiden luominen ja tukeminen on hyvinvoinnin kannalta kaikkein merkityksellisin osa-alue. Lasten huomioiminen lämpimin katsein ja elein näytti olevan osa normaalia vuorovaikutusta. Lämmin huolenpito lapsista näkyi myös tilanteissa, joissa lasta silitettiin tai pidettiin sylissä ja lapsesta kerrottiin ääneen hyviä asioita. Tietoista tunnekasvatusta tai myönteisten tunteiden viljelyä suunnitelmallisesti ei tehty joka ryhmässä, mutta kaikki pitivät kasvattajien positiivista asennetta tärkeänä.

Toimintaan sitoutuminen ilmenee usein flow-tilana, eli syvänä ja keskittyneenä kiinnostuksena siihen, mitä ihminen on tekemässä (Leskisenoja 2019, 65). Leikki on pienille lapsille kenties luonnollisin tapa päästä flow-tilaan (Csíkszentmihályi 2000, 36–37). Tutkituissa varhaiskasvatusryhmissä sitoutumista tuettiin käytännön tilanteissa niin, että kasvattajat mahdollistivat erilaisin ohjauksellisin keinoin leikkien jatkumisen, milloin se muun ohjelman kannalta oli mahdollista. Lapsia innostettiin ja heitä ohjattiin käyttämään vahvuuksiaan ja sitä kautta pyrittiin tukemaan lasten uppoutumista tekemiseen. Toimintaan sitoutumiseen pystyttiin vaikuttamaan erityisen paljon jo suunnitelmia laadittaessa.

Merkityksellisyyden kokemuksia vahvistettiin eniten positiivisella palautteella. Usein oli myös tilanteita, joissa kasvattaja vuorovaikutuksellaan viesti lapsen ja hänen asiansa olevan tärkeä. Lapsia osallistettiin toimintaan eri tavoin ja heidän toiveensa ja mielipiteensä otettiin huomioon. Eri ryhmissä tähän oli erilaisia tapoja. Toiminnassa otettiin huomioon lasten vahvuudet. Kuten teoriaosassa esitimme, Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2019) mainitaan erityisesti vahvuuksiin ja onnistumisiin keskittyminen positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Suunnitelmallisesti lasten vahvuuksia hyödynnettiin vähän, mutta arkisissa tilanteissa niiden tuntemisesta koettiin olevan paljon apua. Vahvuuksien tunteminen helpotti kaikkien hyvinvoinnin osa-alueiden vahvistamista.

Palautetta annettiin joissakin ryhmissä enemmän sanallisesti ja toisissa taas sanattomasti. Sanallinen palaute oli myönteistä. Usein palautteen yhteydessä kasvattaja keskusteli lapsen kanssa ja pyrki tilanteeseen, jossa lapsi ymmärsi mitä tilanteessa tapahtui. Vähemmän tutkimuksessa huomattiin kannustamista ja minipalautteita,

kuten hyvä- tai hienosti- sanoja. Huomattiin, että verbaalista minipalautetta ja non-verbaalista palautetta annettiin eniten ryhmissä, joissa kasvattajat toivat empaattisuutta kasvatustilanteisiin. Näissä tilanteissa oli nähtävillä paljon hyvää vuorovaikutusta. Tällöin hyvä vuorovaikutuksellinen ote näyttäytyi koko ryhmässä, kasvattajien ja lasten välillä ja ilmapiiri oli myönteinen. Erityislasten kohdalla oli erikseen mietitty käytäntöjä palautteen antamisesta.

Onnistumisen kokemukset ovat lapsille tärkeitä. Niillä on hyvinvoinnin kannalta sekä itseisarvo että välineellinen arvo onnellisuuden ja hyvän mielen luojina ja toimintaan sitoutumisen ja merkityksellisyyden kokemusten vahvistajina (Leskisenoja 2019, 183). Tutkituissa ryhmissä onnistumisen kokemuksia annettiin lapsille toiminnoissa, joissa lapselle asetettiin sopivan tavoitteellista toimintaa. Kun tavoitteet olivat sopivia, kenties jopa henkilökohtaisiksi räätälöityjä, lapsi saattoi kokea onnistuneensa. Toisissa ryhmissä onnistumisia huomioitiin enemmän sanallisesti ja kasvattajien spontaanin palautteen kautta, toisissa suunnitelmallisemmin. Lapsia varten oli tehty myös palkitsemismenetelmiä, joissa lasten onnistumisia tehtiin näkyväksi.

Lasten vanhempien ja huoltajien kohtaamisiin ja vuorovaikutukseen kiinnitettiin erityistä huomiota ja päivän tapahtumia kirjattiin ylös. Keskustelu vanhempien kanssa ja hyvän palautteen antaminen vanhemmille koettiin tärkeänä.

Positiivisen pedagogiikan kehitystoiveina ryhmissä oli, että asiat siirtyisivät paperilta selkärankaan. Kun ketään ei saa tekemään käskemällä, olisi hyvä välillä miettiä miksi teen niin kuin teen. Toiveena oli, että positiivisen pedagogiikan mukaan lasten kanssa toimivat aikuiset ottaisivat saman asenteen myös toisiaan kohtaan ja se tahdottiin osaksi työtapakulttuuria. Positiivisen pedagogiikan käytön suunnitelman laatimisesta annettiin erilaisia mielipiteitä. Arveltiin, että yhteinen linja olisi hyvä asia, mutta epäroitiin, toteutuisiko suunnitelma käytännössä.

Kehitystoiveina oli myös, että tuotaisiin esille vielä enemmän lapsen kannustamista ja positiivista palautetta. Ryhmätyötaitojen ja toisen kunnioittamisen opettelu lapsille. Toiveena joissakin ryhmissä oli, että positiivinen ilmapiiri olisi myös aikuisten välillä, koska lapset huomaavat sen. Esiin tuotiin myös, että on tärkeää, että lapsia ei arvioida toisten lasten kuullen.

Muutokset koettiin joskus sellaisina, että niitä on niin paljon tai ne ovat niin isoja, että oli halu pysyä vanhassa menetelmässä ja sitä kautta muutos koettiin negatiivisena. Koettiin, että uusien menetelmien tuominen ryhmään oli haastavaa resurssien puutteen vuoksi. Katsottiin, että muutos vaati aikaa suunnitteluun ja sen viemiseen käytäntöön.

Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatushenkilökunnalla oli käytössään positiivisen pedagogiikan työotteita. Hyvinvoinnin osa-alueista myönteisten tunteiden herättäminen ja välittävät ihmissuhteet näkyivät eniten päiväkodin arjessa eri tilanteissa. Myös muita positiivisen pedagogiikan periaatteita, kuten toimintaan sitouttaminen ja merkityksellisyyden kokemusten tuottaminen, oli huomioitu kasvatus-työssä eri menetelmin. Joissakin ryhmissä oli näkyvillä onnistumisen kokemusten esiin tuomista dokumentoimalla. Kaiken kaikkiaan lasten hyvinvointia tuettiin määrällisesti usein, mutta ryhmien kasvattajien kesken oli erilaisia painotuksia, jotka saattoivat olla joko tietoisia tai tiedostamattomia. Haastatteluissa tuli kuitenkin esiin, että kasvattajilla oli halua saada lisää tietoa positiivisesta pedagogiikasta ja sen menetelmistä sekä toivottiin, että ryhmät kokonaisuudessaan innostuisivat siitä yhdessä.

7.2 Johtopäätösten vertailua muiden opinnäytetöiden tuloksiin

Halusimme saada näkökulmaa ja tukea omaan tutkimukseen, joten vertailimme omassa opinnäytetyössämme esiin tulleita positiivisen pedagogiikan menetelmiä muihin opinnäytetöihin, joissa keskeisimmät positiivisen pedagogiikan menetelmät tulevat esiin. Oli mielenkiintoista nähdä niiden havaittuja vaikutuksia ja verrata niitä keskenään. Uskomme tämän myös lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta.

Vuorikari (2019, 31–32) tutki positiivisen pedagogiikan vaikutusta päiväkodin arjessa. Hän painotti lasten vahvuuksien esiintuomista ja niiden hyödyntämistä toiminnassa. Vahvuusperustaisen toiminnan vaikutuksesta ryhmään oli syntynyt yhteinen vahvuuskieli. Sen seurauksena ilmapiiri oli muuttunut myönteisemmäksi. Saman ilmiön teimme omissa havainnoissamme. Huomasimme, että sanoittamalla lapsille heidän vahvuuksiaan he saivat merkityksellisyyden kokemuksia ja hyvänolon tun-

teet lisääntyivät lapsissa ja kasvattajissa. Sillä näytti olevan suora yhteys myönteisen ilmapiirin syntymiseen. Vuorikari (2019, 31) mainitsi myös positiivisten eleitten ja ilmeiden lisäävän hyvää ilmapiiriä.

Omissa havainnoissamme juuri positiivinen nonverbaalinen viestintä ja minipalautteet olivat keskeisiä hyvän ilmapiirin luoja. Myös Heikkilän (2014, 48) opinnäytetyön tutkimustuloksista ilmeni, että kannustava ja innostava ilmapiiri oli merkityksellinen positiivisen pedagogiikan toteutumisessa, erityisesti myönteisen vuorovaikutuksen syntymisessä. Toisena merkittävänä asiana hän nosti esiin lasten kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet. Heikkilä (2014, 48) kertoi myös tuloksissaan, että onnistumisista ja hyvistä hetkistä kertomista lasten vanhemmille pidettiin tärkeänä. Omassa opinnäytetyössämme kaikki haastateltavat toivat myös esiin tämän saman seikan: hyvä yhteistyö ja luottamus vanhempien kanssa rakentuu positiivisesta palautteesta ja aidosta kiinnostuksesta ja kuulumisten kertomisesta.

Positiivisesta pedagogiikasta päiväkodin kontekstissa on tehty kasvatustieteen kandidaatintyö. Siinä huomattavaa on, että myönteisellä ilmapiirillä katsottiin olevan suora vaikutus luonteenvahvuuksien tunnistamiseen ja opettamiseen. Nämä olivat positiivisen palautteen antamisen kanssa yhdessä keskeisiä positiivisen pedagogiikan menetelmiä. (Ryhänen 2017, 39).

Yhteenvedon voisi todeta, että samat asiat, jotka nousivat omassa tutkimuksessamme, olivat myös näissä muissa tutkimuksissa keskeisiä. Kun tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, näyttäisi siltä, että onnistuimme rakentamaan hyvän tutkimusasetelman, jonka avulla saatiin melko luotettavaa tietoa menetelmistä.

Toivomme, että tutkimuksesta saatua tietoa voi hyödyntää varhaiskasvatustoiminnan kehittämisessä. Yhtenä merkittävänä asiana positiivisen pedagogiikan syntymisessä ja sen tukemisessa voidaan nähdä myönteisen ilmapiirin merkitys, joka toistui näissä kaikissa tutkimuksissa. Näyttäisi siltä, että hyvä ja myönteinen ilmapiiri on pohja positiiviselle pedagogiikalle. Avola ja Pentikäinen (2019, 86) kertovat, että myönteisten tunteiden, kuten tyytyväisyyden ja ilon tunteiden tunteminen yhdessä muiden kanssa parantaa hyvinvointiamme. Vuorinen tuo esiin, että kannustaminen ja tukeminen työpaikoilla lisää tutkitusti motivaatiota ja työssäjaksamista ja hyvän huomaaminen parantaa työilmapiiriä. Hän kannustaa tukemaan toisia ja puhumaan

toisista hyvää ja muistuttaa, että positiivinen puhe rakentaa hyvää yhteisöä. (Friman 2017, 5).

8 POHDINTA

Positiivista pedagogiikkaa laadukkaassa varhaiskasvatuksessa, lasten kehityksen ja kasvun yhtenä kivijalkana sekä koko yhteiskuntaa edistävänä tekijänä voidaan sanoa merkitykselliseksi. Sen kulmakiviä ovat asiat, jotka tekevät meistä onnellisia ja hyvinvoivia (Leskisenoja 2019, 19.)

Tavoitteenamme oli lisätä innostusta positiiviseen pedagogiikkaan. Erityisesti halusimme, että hyvään keskittyminen, positiivisen pedagogiikan hengessä, lisäisi hyvän huomaamista kasvattajien omassa ammatillisuudessa. Leskisenojan (2019, 18) sanoin, hyvää pitää vahvistaa, sillä se mihin keskitymme, lisääntyy. Me, tämän opinäytetyön tekijät, olemme kiinnostuneita positiivisesta pedagogiikasta ja innostuimme aiheesta yhä enemmän tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen tekeminen oli todella mielenkiintoista, vaikka välillä työlästä. Olimme hyvin tietoisia siitä, että tutkituissa ryhmissä ei toimintaa ole välttämättä suunniteltu juuri PERMA-teorian supervoimia ajatellen. Siitä huolimatta oli erittäin rohkaisevaa huomata, kuinka hyvin teoria ja käytännön todellisuus kohtasivat.

Meille oli alusta asti selvää, että hyödynnämme opinäytetyössämme Eliisa Leskisenojan uunituoretta teosta *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa* (2019). Saimme siitä hyviä tutkimukseen perustuvia työkaluja haastattelurungon suunnitteluun sekä havainnointikaavakkeen laatimiseen. Itse havainnointityö vaati pohjalle positiiviseen pedagogiikkaan perehtymistä, ja hiukan omaa kokemusta sen käytöstä, että osasimme nähdä positiivisen pedagogiikan tilanteita päiväkodin arjessa.

Huomasimme, että meillä opinäytetyöntekijöillä oli samanlainen ajatus siitä, miten tuotamme tutkimusmateriaalia. Kun teimme analyysiä ja johtopäätöksiä, huomasimme, että ajattelemme asioista usein samoin ja meidän oli helppo tuottaa samantyylistä analyysiä. Tämä on auttanut opinäytetyöprosessin kulkua ja uskomme, että sillä on hyvä merkitys työn laatua arvioitaessa. Kirjoitusurakan loppupuolella maailmanlaajuinen koronavirusepidemia häytti työtämme kirjastojen sulkeutumisen muodossa. Muutama tärkeä lähdekirja jäi saamatta, joten jouduimme tyytymään siihen, mitä meillä jo oli tai mitä sähköisesti oli saatavilla.

Tämän opinnäytetyön avulla tuomme mielestämme esiin sosionomin yhteiskunnallista vaikuttamistyön osaamista varhaiskasvatuksessa. Tuomme näkökulman kasvatushenkilökunnan osaamisalueiden kehittämiseen tuomalla esiin varhaiskasvatuksen pedagogisia toimintatapoja, joilla edistetään lapsen oikeuksia, osallisuutta, tunteita ja toimijuutta sekä sosiaalisia taitoja. (Sosionomin erityisosaaminen ja vastuut varhaiskasvatuksessa [viitattu 11.4.2020]). Pyrimme myös kehittämään varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria haastamalla kasvattajia kehittämään omaa osaamistaan ja vaikuttamaan omaan työhyvinvointiinsa.

Sosionomi vastaa varhaiskasvatuksessa mm. yhteistyöstä perheiden ja monialaisten verkostojen kanssa lapsen oppimisen ja kasvun edistämiseksi (Sosionomin erityisosaaminen ja vastuut varhaiskasvatuksessa [viitattu 11.4.2020].) Mielestämme positiivisella pedagogiikalla voidaan edistää myös hyvän yhteistyön syntymistä, mikä vahvistaa luottamuksen ja hyvän vuorovaikutuksen muodostumista ja auttaa tunnistamaan perheen varhaisen tuen tarpeita hyvissä ajoin. Tällöin voidaan auttaa lapsia ja perheitä myös oikea-aikaisesti, jos he tarvitsevat tukea tai ohjausta. Näkemyksemme mukaan sosionomeilla on kompetensseja, joita voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen kehittämisessä lasten ja perheiden hyvinvoinnin edistämiseksi, kasvun ja kehityksen hyvänä kasvupohjana. Myös tätä sosionomin osaamista halusimme tuoda esiin tässä opinnäytetyössä, jonka teoreettisessa viitekehyksessä toimme esiin positiivisen pedagogiikan hyvinvointinäkemymiä.

Olisi mielenkiintoista tehdä tutkimusta siitä, mitkä asiat varhaiskasvatuksessa vaikuttavat ilmapiirin kehittymiseen myönteisesti tai negatiivisesti, ja tulosten pohjalta pyrkiä vaikuttamaan ilmapiirin rakentumiseen. Uskomme, että esiin voisi tulla asioita, joihin ei olla kiinnitetty huomiota tai ne ovat piilossa. Kaikki tiedämme, että hyvällä työilmapiirillä on myös suuri vaikutus työhyvinvointiimme ja jaksamiseemme työssä, joka puolestaan vaikuttaa työmotivaatioomme. Kasvattajan hyvinvoinnista puhuvat myös Avola ja Pentikäinen (2019, 85). He esittävät, että aikuisen oma hyvinvointi on yksi tärkeimmistä asioista, jonka pohjalta voidaan opettaa hyvinvointitaitoja ja soveltaa positiivista pedagogiikkaa. Kasvattajat tuottavat omalla asenteellaan ja kokemuksellaan pedagogiikkaa, jonka sisältöjä he myös itse elävät todeksi ja ovat esimerkkinä lapsille. Ajattelemme, että positiivinen pedagogiikka onkin asia, joka tempaa mukaansa, ja siitä innostunut ja motivoitunut kasvattaja alkaa elämään

sitä. Se ei ole irrallinen toimenpide tai menetelmä, vaan kokonaisvaltainen elämäntapa, joka muuttaa asenteita ja ajattelua positiiviseen suuntaan.

LÄHTEET

- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet: lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. 2018a. Haastavista kasvatustilanteista seesteiseen arkeen. Koulutusmateriaali. Lapuan varhaiskasvatus.
- Ahonen, L. 2018b. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Avola, P. & Pentikäinen V. 2019. Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Csikszentmihályi, M. 2000. Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play. 25th Anniversary Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dweck, C. 2012. Mindset: how you can fulfil your potential. Lontoo: Constable & Robinson.
- Fredrickson, B. L. 1998. What Good Are Positive Emotions? [Verkojulkaisu.] National Center of Biotechnology Information, US National Library of Medicine. [Viitattu 26.1.2020.] Saatavana: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3156001/>
- Friman, T. 2017. Valitse hyvän huomaaminen. Lastentarha (5), 27–28.
- Heikkilä, E. 2014. ”Onnistuminen huomataan!": Positiivinen pedagogiikka 3–6-vuotiaiden lasten päivähoidossa. [Verkojulkaisu]. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan yksikkö, sosionomin koulutusohjelma. Opinnäytetyö. [Viitattu 19.4.2020]. Saatavana: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2014112016134>
- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa?: Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Pedatieto.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammatikorkeakoulu.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.

- Lapuan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2019. Lapua. Lapuan kaupunki.
- Lapuan kaupunki. Ei päivystä. Varhaiskasvatus. [Verkkosivu.] [Viitattu 5.3.2020.] Saatavana: <https://www.lapua.fi/?lang=fi&id=4338#header>
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Martela, F. 2014. Onnellisuuden psykologia. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–58.
- Mäkinen, L. & Ollikainen, M. 2017. Ideoita varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara & K. Vuorinen. Huomaa hyvä! : Vahvuusvariksen bongausopas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. 2.p. Helsinki: Edita.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. 2004. Character strengths and virtues: a handbook and classification. [Verkkokirja.] New York: American Psychological Association and Oxford University Press. [Viitattu 21.1.2020.] Saatavana Ebsco eBook Collection -kokoelmasta. Vaatii käyttöoikeuden.
- Ryhänen, L. 2017. Positiivinen pedagogiikka päiväkodin kontekstissa. [Verkköjulkaisu]. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuksen koulutus. Kasvatustieteen kandidaatintyö. [Viitattu 19.4.2020]. Saatavana: <http://julkaisu.uou.fi/files/nbnfioulu-201705232020.pdf>
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2004. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–159.
- Seligman, M.E.P. 2004. Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for deep fulfillment. Lontoo: Nicholas Brealey.
- Seligman, M.E.P. 2011. Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti M., Hotulainen, R., Närhi V., Lambert, M. & Epstein, M. 2018. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Sosionomin erityisosaaminen ja vastuut varhaiskasvatuksessa. [Verkkosivu]. Talentia. [Viitattu: 11.4.2020]. Saatavana: <https://www.talentia.fi/talentia/talentian->

[tavoitteet/talentia-vaikuttaa-varhaiskasvatuksessa/sosionomin-erityisosaaminen-ja-vastuut-varhaiskasvatuksessa/](#)

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11.p. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 63-84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! : Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. [Verkkajulkaisu]. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu: 8.3.2020]. Saatavana: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Vilen, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Siven, T., Neuvonen, S. & Kurvinen A. 2006. Lapsuus. Erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.
- Vuorikari, S. 2019. "Hienoa, sinulla on jo toinen sukka jalassa!" Varhaiskasvattajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta. [Verkkajulkaisu]. Karelia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. [Viitattu 19.4.2020]. Saatavana: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201905129312>
- Vuorinen, K. 2017. Huomaa hyvä. Koulutusmateriaali. 30.9.2017. Lapuan varhaiskasvatus.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LIITTEET

Liite 1. Havainnointilomake

Liite 2. Supervoimien sparrauskartta

Liite 3. Haastattelukysymykset

Liite 1. Havainnointilomake

Havainnointitilanne (Saapuminen ja lähteminen, pukeutuminen ja riisuutuminen, ulkoileminen, ruokaileminen, lepääminen, ryhmätoiminta tai leikki – joka tilanteelle on oma sivunsa)

Havainnoinnin paikka

Havainnoinnin aika

Myönteiset tunteet

Toimintaan sitoutuminen

Välittävät ihmissuhteet

Merkityksellisyyden kokemukset

Saavuttaminen

Liite 2. Supervoimien sparrauskartta

Supervoimien sparrauskartta



Supervoima	Työkaluja	Havainnoi ja työstä näitä
Myönteiset tunteet Ilo, tyytyväisyys, kiinnostus, innostus, kiitollisuus, rakkaus, toiveikkaus, turvallisuuden tunne, ylpeys	Leikki, huumori, hassuttelu, kiitollisuusrutiinit, lapsen vastaanottaminen aamulla, viihtyisä ympäristö, hyvin asioihin keskittyminen, myönteisten tunteiden tunnistaminen	Vaikuttaako lapsi iloiselta? Mitkä asiat tuovat lapselle mielihyvää? Mistä lapsi nauttii? Mistä lapsi pitää? Mikä tuottaa lapselle turvallisuutta? Mikä synnyttää oppimisen iloa? Osaako lapsi tunnistaa ja sanoittaa tunteitaan?
Toimintaan itoutuminen Keskittyminen ja upoutuminen, flow.	Suunnitelmallinen leikki, tietoisuustaidot, hengitysharjoitukset, projektit	Mikä lasta kiinnostaa? Mistä lapsi innostuu? Mistä asioista lapsi usein puhuu? Millaisen tekemisen äärelle lapsi rauhoittuu? Mitkä tekijät auttavat lasta keskittymään?
Välittävät ihmissuhteet Aikuisen ja lapsen suhde, lasten keskinäiset suhteet, yhteistyö lapsen perheen kanssa	Välittävä pedagogiikka, nojatuolipedagogiikka, hymy, positiivinen puhekuultuuri, hyvään keskittyminen, yksilöllisten tarpeiden huomiointi, myönteinen palaute, sosiaalisten tilanteiden mallintaminen, tiivis yhteistyö kotien kanssa	Millaiseen vuorovaikutukseen lapsi antautuu? Luottaako lapsi aikuiseen? Kenelle hän kertoo asioitaan? Uskaltaako hän tulla kertomaan myös vaikeista asioista? Miten lapsi kohtaa toisen lapsen? Kenen kanssa hän mieluiten leikkii? Miten lapsi toimii isossa ryhmässä, pienryhmässä ja parin kanssa? Miten lapsi ratkaisee ristiriitoja? Miten aikuinen voisi tukea lapsen sosiaalisten taitojen vahvistamista?

Merkityksellisyden kokemukset Toiminnan ja oman elämän merkityksellisyys	Osallisuus, vahvuudet	Miten lapsen ääni kuuluu toiminnan eri vaiheissa? Pystyykö lapsi tuomaan omia ajatuksiaan ja toiveitaan esille? Saako lapsi päättää häntä koskevista asioista? Otetaanko lapsen toiveet huomioon perushoitotilanteissa? Mitä vahvuuksia lapsi osoittaa omassa käyttäytymisessään? Mitkä ovat lapsen kasvuvahvuuksia? Osaako lapsi nimetä omia vahvuuksiaan?
Saavuttaminen Onnistumisen kokemukset, tähtihetket, omien tavoitteiden saavuttaminen, pysyvyyden tunne	Onnistumisen kokemusten tuottaminen, myönteinen palaute, kannustaminen, tavoitteen asettelu, mindset, sinnikkyuden ja toipumiskyyn vahvistaminen, palkintojuhlat	Millaisissa tilanteissa lapsi kokee onnistumisen kokemuksia? Ovatko tavoitteet oikealla tasolla? Miten lapsen onnistumisia tehdään näkyväksi? Millä eri tavoin lapsi saa myönteistä palautetta? Missä asioissa lapsi osoittaa sinnikkyyttä? Miten lapsen sinnikkyyttä voidaan tukea? Miten lapsi käsittelee epäonnistumisia? Miten aikuinen ruokkii kasvun asennetta?



Liite 3. Haastattelukysymykset

1. Oletko ollut positiivisen pedagogiikan koulutuksessa? Miten koit koulutuksen ja millaisia asioita pidät positiivisessa pedagogiikassa keskeisimpinä?

Jos et ollut koulutuksessa-> Tiedätkö mitä on positiivinen pedagogiikka ja millaisia asioita pidät positiivisessa pedagogiikassa keskeisimpinä?
2. Onko teillä suunnitelmaa siitä, miten annatte palautetta lapsille?
3. Miten myönteinen palaute mielestänne kehittää lasta?
4. Miten kartoitatte lapsen vahvuuksia?
5. Miten hyödynnätte lapsen vahvuuksia?
6. Onko teillä suunnitelmaa haastavissa käyttäytymistilanteissa toimimisesta? Annatko esimerkin.
7. Millaista tunnekasvatusta teillä on? Mitä tavoitteita tunnekasvatuksella teillä on?
8. Miten toimitte, että lapsi saa onnistumisen kokemuksia?
9. Annatko esimerkin siitä, miten kannustatte ja rohkaisette lasta?
10. Mitä haluaisit kehittää ryhmäsi varhaiskasvatuksessa positiivisen pedagogiikan osalta?
11. Kertoisitko jotain siitä, miten tiloja on suunniteltu ja sisustettu lapsia ajatellen?
12. Onko teillä yhteisesti sovittuja asioita, joita teette lasten tullessa hoitoon ja lähtiessä hoidosta?
13. Mistä kaikesta lapset saavat päättää tai miten he pääsevät osallistumaan tekemisen suunnitteluun?