



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä digitaalinen palvelu esiopetuksen opettajan työkaluna esiopetuksessa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Varhaiskasvatuksen opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30 op  
Kasvatustiede  
Elokuu 2021  
Tiina Junni

Ohjaaja: Elina Fonsén & Jonna Kangas



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Tiina Junni		
Työn nimi - Arbetets titel Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä digitaalinen palvelu esiopetuksen opettajan työkaluna esiopetuksessa		
Title A digital service related to positive pedagogy as a tool for a pre-school teacher in pre-school education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Elina Fonsén ja Jonna Kangas	Aika - Datum - Month and year Elokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 s + 1 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esiopetuksen opettajien kokemuksia positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän digitaalisen palvelun käytöstä esiopetuksessa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui esiopetuksen ja positiivisen pedagogiikan kuvaamisesta. Lisäksi siinä tarkasteltiin mitä yhteneväisyyksiä löytyy esiopetuksen opetussuunnitelman ja positiivisen pedagogiikan sisällöistä. Tarkentavina käsitteinä esiteltiin luontevahvuudet ja vahvuuspedagogiikka, sekä myönteinen palaute. Viitekehys tarkentui vielä hyvinvoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin käsitteiden määrittelyillä sekä digitaalisten palvelujen kuvaamisella.</p> <p>Tutkimus on kvalitatiivinen haastattelututkimus, joka perustuu fenomenologiseen analyysiin. Haastattelut toteutettiin yksilohaastatteluina etänä Microsoft Teamsin avulla. Haastateltavina oli yhteensä kolme varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastateltavat osallistuivat Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen ja Positive Learning Oy:n yhteiskehittämishankkeeseen. Hankkeessa oli muun muassa tarkoituksena opettaa lapsille luontevahvuuksia digitaalisen palvelun avulla, sekä auttaa heitä tunnistamaan niitä.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan opettajilla oli pääosin myönteisiä kokemuksia Huomaa Hyvä! -työkalun käytöstä esiopetuksessa. Se toimi heidän mielestään hyvin lasten vahvuuksien tunnistamisen tukemisessa. Opettajat kokivat myös itse oppineensa tunnistamaan lasten vahvuuksia eri tavalla, kuin aiemmin ja ymmärsivät että jokin asia lasten toiminnassa minkä he olivat ennen kokeneet negatiiviseksi voikin olla oikeassa tilanteessa lapsen vahvuus. Lisäksi he havaitsivat, että kun he asettivat tavoitteeksi jonkin vahvuuden, se lisääntyi ryhmässä huomattavasti. Työkalu toimi opettajien mukaan hyvin myös myönteisen palautteenannon välineenä. He kokivat, että myönteinen palaute kannusti lapsia pohtimaan omia vahvuuksiaan ja näin he oppivat myös tunnistamaan niitä. Opettajien mukaan Huomaa hyvä! -työkalu toimi hyvin pedagogisen dokumentoinnin välineenä. He kokivat tärkeäksi, että koettuihin onnistumisen hetkiin voidaan työkalun avulla myöhemmin palata ja käsitellä niitä yhdessä lasten kanssa. Työkalu tuki myös heidän työtään ja esiopetuksen eri prosesseja kuten toiminnan suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. He kokivat, että digitaalisen palvelun käytön aloittaminen vaikutti heidän toimintatapaansa kokonaisuudessaan.</p>		
Avainsanat - Nyckelord esiopetus, positiivinen pedagogiikka, luontevahvuudet, vahvuuspedagogiikka, pedagoginen dokumentointi		

Keywords

preschool, positive pedagogy, character strengths, strength-based pedagogy, pedagogical documentation

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Tiina Junni		
Työn nimi - Arbetets titel Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä digitaalinen palvelu esiopetuksen opettajan työkaluna esiopetuksessa		
Title A digital service related to positive pedagogy as a tool for a pre-school teacher in pre-school education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Elina Fonsén and Jonna Kangas	Aika - Datum - Month and year August 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 pp. + 1 appendix
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of this research was to find out the experiences of pre-school teachers in the use of digital service related to positive pedagogy in pre-school education. The theoretical framework of the study consisted of description of pre-school education and positive pedagogy. In addition, it examined what similarities can be found in the contents of the pre-school education curriculum and positive pedagogy. Character strengths and strength pedagogy, as well as positive feedback, were presented as more specific concepts. The framework was further specified by defining the concepts of well-being, pedagogical documentation, and digital services.</p> <p>The research is a qualitative interview survey based on phenomenological analysis. The interviews were executed as individual interviews remotely using Microsoft Teams. A total of three early childhood education teachers were interviewed. Interviewees participated in the City of Espoo Early Childhood Education and Positive Learning Oy joint development project. Among other things, the project aimed to teach children strengths in character through a digital service, as well as help them identify them.</p> <p>According to the research results, the teachers had mainly positive experiences to Huomaa hyvä! tool in pre-school education. They thought it worked well in supporting children's identification of strengths. Teachers themselves felt that they had learned to identify children's strengths differently than before and understood that something in children's activities that they had previously experienced as negative could be the child's strength in the right situation. In addition, they found that when they set a goal for some strength, it increased significantly in the group. According to the teachers, the tool also worked well as a tool for positive feedback. They felt that the positive feedback encouraged the children to reflect on their own strengths and thus they also learned to recognize them. According to teachers Huomaa hyvä! the tool served well as a tool for pedagogical documentation. They felt it was important to be able to return to the moments of success they experienced later and deal with them together with the children. The tool also supported their work and various pre-teaching processes such as action planning, implementation and evaluation. They felt that the introduction of the digital service affected their way of working as a whole.</p>		
Avainsanat - Nyckelord esiopetus, positiivinen pedagogiikka, luontevahvuudet, vahvuuspedagogiikka, pedagoginen dokumentointi		



UNIVERSITY OF HELSINKI

Keywords

preschool, positive education, character strengths, strength pedagogy, pedagogical documentation

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

# Sisällys

1 JOHDANTO .....	1
2 TEOREETTINEN TAUSTA .....	4
2.1 Esiopetus .....	4
2.2 Positiivinen psykologia .....	8
2.3 Positiivinen pedagogiikka .....	10
2.3.1 Käsitteen määrittelyä .....	10
2.3.2 Positiivinen pedagogiikka ja esiopetuksen opetussuunnitelma.....	14
2.3.3 Luontevahvuudet ja vahvuuspedagogiikka .....	16
2.3.4 Myönteinen palaute.....	21
2.3.5 Positiivinen pedagogiikka ja lasten hyvinvointi .....	23
2.3.6 Pedagoginen dokumentointi ja digitaaliset palvelut .....	27
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	33
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS .....	34
4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat .....	34
4.2 Tutkimuksen toteuttaminen .....	35
4.3 Haastattelututkimus.....	37
4.4 Fenomenologinen analyysi.....	38
5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	41
5.1 ESIOPETUKSEN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA HUOMAA HYVÄ! -TYÖKALUN KÄYTTÖSTÄ ESIOPETUKSESSA .....	41
5.1.1 Digitaalinen palvelu ja lasten vahvuuksien tunnistamisen tukeminen .	41
5.1.2 Hyvän huomaaminen ja onnistumisen kokemukset.....	43
5.2 DIGITAALISEN PALVELUN KÄYTTÖ OMAN TYÖN TUKENA .....	46
5.3 DIGITAALISEN PALVELUN KEHITTÄMINEN.....	50
5.4 TULOSTEN YHTEENVETOA JA POHDINTAA .....	52
6 LUOTETTAVUUS .....	54
LÄHTEET .....	56

## TAULUKOT

Taulukko 1. Hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun mukaisesti. ....	17
---	----

Taulukko 2. Yksilökohtaisen merkitysverkoston sisältöalueet ja niihin sijoitetut merkitys- sisällöt. ....	38
--	----

## KUVIOT

Kuvio 1. PERMA-teorian elementit Seligmania (2011) mukailleen.....	23
--	----

# 1 Johdanto

Tällä hetkellä kiinnostus positiiviseen pedagogiikkaan on Suomessa suurta. Kasvatusalaa ohjaavat lait ja asiakirjat kuten esimerkiksi perusopetuslaki (628/1998) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sisältävät monia positiivisen pedagogiikan teemoja ne ovatkin osaltaan vauhdittaneet positiivisen pedagogiikan jalkautumista arjen toimintaan. (Leskisenoja, 2019.) Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, ettei vaurio- tai ongelmakeskeisellä lähestymistavalla saavuteta toivottuja tuloksia kasvatustoiminnassa. Tämän totesi myös Jahodan jo vuonna 1958 hänen kuuluisa lausahduksensa, joka myöhemmin on muodostunut positiivisen pedagogiikan ydinlauselmaksi, kuuluu ”pahoinvoinnin poistaminen ei takaa hyvinvointia”. Sen sijaan että kiinnitetään huomiota negatiivisiin, asioihin tulisikin keskittyä positiivisiin tekijöihin esimerkiksi lasten vahvuuksiin ja voimavaroihin. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014.)

Positiivinen pedagogiikka vastaa tähän epäkohtaan osaltaan siinä lähtökohtana on jokaisen lapsen omat vahvuudet, osallisuus sekä lasten kokonaisvaltainen hyvinvointi. Positiivisessa pedagogiikassa tavoitteena on opetustyön ohella tai siihen sisällytettynä edistää tieteellisesti perustelluilla keinoilla oppilaiden hyvinvointia ja luonteen vahvuuksia. (Leskisenoja 2017.) Kasvatuksen tehtävänä on opettaa lapsille taitoja, joista hyötyvät yksilön lisäksi sekä yhteisö että koko yhteiskunta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet miten hyvinvoiva ja vahvaluonteinen ihminen menestyy eri elämänalueita muita todennäköisemmin. Vahvan luonteen on myös todettu ennustavan onnellisuutta. Onnellisuudella on monia vaikutuksia ihmisen elämään onnelliset ihmiset ovat esimerkiksi muita terveempiä ja he elävät muita pidempään heillä on myös myönteisiä ihmissuhteita ja he ovat menestyneitä työelämässä. (Uusitalo-Malmivaara 2016.)

Kumpulaisen ym. (2014) mukaan positiivisen pedagogiikan näkökulmasta tarkasteltuna kasvatustoiminnan lähtökohtana tulisi siis olla ne asiat, jotka kannattelevat lasta ja saavat lapset tuntemaan oppimisen iloa. Positiivinen pedagogiikka voidaan määritellä pedagogiseksi suuntaukseksi, joka perustuu näkemykseen missä lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentaja. Positiivinen



pedagogiikka on saanut vaikutteita positiivisesta psykologiasta, jossa ollaan kiinnostuneita niistä inhimillisistä olosuhteista ja prosesseista, jotka vaikuttavat ihmisten ryhmien ja instituutioiden toimintaan suotuisasti. Positiivisessa psykologiassa pyrkimyksenä on ohjata vallitsevia ajattelu- ja toimintamalleja pois ongelma-keskeisyydestä.

Positiiviseen pedagogiikkaan keskeisesti liittyvä pedagoginen dokumentointi on suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen keskeinen työmenetelmä. Se on jatkuva prosessi, jossa havainnot, dokumentit ja niiden vuorovaikutuksellinen tulkinta muodostavat ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.) Dokumentoinnin avulla ohikiitävät hetket, tunteet, kohtaamiset ja oivallukset voidaan muuttaa näkyväksi, jotta niitä voidaan käsitellä ja tutkia yhä uudelleen. Dokumentit voivat tuoda yhä uudelleen ylpeyttä ja iloa lapsille ja heidän läheisilleen. Dokumentoinnin avulla lapset voivat kertoa muille myönteisistä kokemuksistaan ja saada niistä yhä uudestaan myönteistä palautetta. Myönteinen ilmapiiri tukee yhteisön kykyä nähdä ongelmien ja haasteiden sijasta mahdollisuuksia. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen pedagogista dokumentointia positiivisen pedagogiikan näkökulmasta.

Ensimmäisen kerran kuulin positiivisesta pedagogiikasta opiskellessani erityispedagogiikan perusopinnot ja avoimessa yliopistossa. Ajattelin jo silloin, että tässäpä mielenkiintoinen ja omaan arvopohjaani sopiva tapa ajatella ja opettaa. Myöhemmin tehdessäni maisteriopintoja sain kuulla Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen ja Positive Learning Oy:n yhteiskehittämishankkeesta ja innostuin heti, pääsisin tekemään tutkielman liittyen positiiviseen pedagogiikkaan. Tutkimukseni liittyy siis Espoon kaupungin varhaiskasvatukseen ja Positive Learning Oy:n yhteiskehittämishankkeeseen, missä tarkoituksena on muun muassa kehittää Positive Learning Oy:n digitaalista palvelua. Palvelu sisältää oppimateriaaleja luontevahvuuksien opettamiseksi, sekä työkalun hyvän huomaamisen tueksi. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut Huomaa hyvä! -työkalusta ja sen käytöstä esiopetuksessa.

Tutkimukseni kohdistuu päiväkotikontekstiin ja siellä nimenomaan esiopetusryhmissä työskenteleviin opettajiin, jolloin käytän heistä nimitystä esiopetuksen opettaja tai opettaja. Tutkimuksen kohteena ovat siis esiopetuksen opettajat ja tavoitteena on selvittää heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään digitaalisen Huomaa hyvä! -työkalun käytöstä esiopetuksessa. Tarkoitukseni on haastatella kolmea esiopetuksen opettajaa, jotka toimivat esikouluryhmissä Espoossa. Tutkimukseni antaa tuoretta tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat voivat hyödyntää digitaalista palvelua työssään ja opetuksessaan, lisäksi tutkimustulokset antavat viitteitä siitä mitä ongelmia tai haasteita palvelun käyttöön saattaa liittyä.

## 2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa esittelen ensin esiopetuksen käsitteen, jonka jälkeen käsittelen positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan määritelmiä. Tämän jälkeen etenen kuvaamaan positiivisen pedagogiikan yhteyttä esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Seuraavaksi määrittelen mitä tarkoitetaan luonteenvahvuuksilla ja vahvuuksiin perustuvalla opetuksella, josta etenen tarkastelemaan positiiviseen pedagogiikkaan vahvasti liittyvää myönteistä palautetta. Lopuksi määrittelen vielä hyvinvoinnin, pedagogisen dokumentoinnin käsitteet sekä esittelen Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen ja Positive Learning Oy:n yhteiskehittämishankkeen. Nämä kokonaisuudet muodostavat tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen.

### 2.1 Esiopetus

Suomi on osallistunut pitkäjänteisesti Pohjoismaiden, EU:n ja OECD:n varhaiskasvatuksen kehittämis- ja verkostotyöhön ja saanut hyvät arviot kokonaisvaltaiseen lapsen hyvinvointiin pureutuvasta integroidusta järjestelmästä ja laadullisesti korkeatasoisesta sisällöllisestä toiminnasta (Alila, Eskelinen, Estola, Kahiluoto, Kinos, Pekuri, Polvinen, Laaksonen & Lamberg 2014). Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on todettu olevan myönteinen merkitys niin yksilöille kuin yhteiskunnallekin (Karila 2016). Varhaiskasvatuksessa omana erityisalueena on jo pitkään Suomessa ollut kuusivuotiaiden esiopetus (Alila ym. 2014). Suomalaisen esiopetuksen varhaiset juuret ulottuvat 1800-luvun loppupuolelle, tuolloin esiopetusta annettiin niin sanotuissa välitysluokissa. (Hänninen & Valli 1986.)

Esiopetusta on Suomessa järjestetty eri tavoin ja eri hallinnon alojen yhteydessä useiden vuosikymmenten aikana, kunnille pakolliseksi esiopetuksen järjestäminen on tullut vuoden 2001 elokuusta lähtien (Hujala, Puroila, Parrila, & Nivala 2007). Ohjausjärjestelmän näkökulmasta suuri muutos tapahtui vuosituhannen vaihteessa, kun esiopetus kytkettiin osaksi koulutusjärjestelmää ja sille laadittiin sen toimintaa määrittelevä asiakirja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uudistuksen myötä myös varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen osaaminen korostui. (Alila ym. 2014.)

Suomalainen esiopetus on ollut suosittua jo ennen kuin siitä tuli velvoittavaa (Opetushallitus 2014). Esiopetus on maksutonta opetusta, sitä järjestetään 20 tuntia viikossa ja se on vuodesta 2015 ollut velvoittavaa kuusivuotiaille lapsille. Esiopetus voidaan määritellä varhaiskasvatukseksi, vaikka sen järjestämisestä on säädelty perusopetuslaissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Sillä on pääsääntöisesti viitattu kuusivuotiaiden ikäluokan opetukseen, vaikka keskustelua on myös käyty sen ulottamisesta muiden maiden tavoin koskemaan yli kolmivuotiaita lapsia ja heidän opetustaan (Hujala ym. 2007; Hakkarainen 2002).

Esiopetusta voidaan järjestää päiväkodissa, koulussa tai muussa soveltuvassa paikassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Hakkaraisen (2002) mukaan esiopetuksen toteuttamisen ympäristö vaikuttaa ratkaisevasti siihen millainen esikoulu muodostuu. Jos esiopetusta toteutetaan kouluympäristössä koulun toimintamallit ja ideologiat siirtyvät usein esiopetukseenkin, silloin toimitaan niin kuin oltaisiin jo melkein koulussa. Päiväkotiympäristössä esiopetuksessa painotuu puolestaan enemmän lapsen oman kokemusmaailman merkitys.

Esiopetus kestää yleensä yhden lukuvuoden ja sitä annetaan vähintään 700 tuntia. Pidennetyt oppivelvollisuuden piirissä olevien lasten esiopetus voi kestää yhdestä kahteen vuotta siinä tarkoituksena on vahvistaa lapsen valmiuksia niin että hän selviytyisi opiskelustaan perusopetuksessa mahdollisimman hyvin. Esiopetusta järjestettäessä otetaan huomioon, että opetukseen osallistuvilla lapsilla on mahdollisuus käyttää myös muita varhaiskasvatuspalveluja. Esiopetuksen järjestämistä ohjaavat veloitteet perustuvat Suomen perustuslakiin, perusopetuslakiin ja -asetukseen ja sen nojalla annettuun valtioneuvoston asetukseen, oppilas- ja opiskeluhuoltolakiin sekä normiohjaavaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Esiopetuksessa käytetään varhaiskasvatukseen sopivaa pedagogiikkaa, näin ollen leikki on vahvasti läsnä toiminnassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Hakkaraisen (2002) mukaan kehittävän esiopetuksen on oltava leikkikeskeistä. Lapsen kehitykseen tähtäävässä suunnitelmassa on käännettävä leikin ja opittavan sisällön suhde on päinvastoin. Toisin sanoen on mietittävä, miten sisältöjen

opettaminen tukee ja edistää leikkiä. Asioiden omaksuminen ja pohdinta tapahtuvat tässäkin ikävaiheessa suurelta osin leikissä. Leikkikeskeinen työskentely edellyttää opettajalta perinteisen opetussuunnitelman idean purkamista, hänen on pystyttävä sopeutumaan leikin logiikan sanelemiin käännteisiin. Esiopetus, jossa vahvasti painotetaan aines- ja sisältökeskeisyyttä hämärtää leikin merkityksen lisäksi oppimisen olennaiset piirteet. Opettaja, joka painottaa sisältöjä ei ehkä tule kysyneeksi, mitkä oppimisen ja ajattelun piirteet ovat oikeasti keskeisiä ja miten niitä voisi kehittää. Toisaalta mikä on lasten mielestä mielekästä, ja miten siihen vaikutetaan.

Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle. Esiopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet liittyvät yhteen ja muodostavat toimintakulttuurin perustan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Perusopetuslain mukaan, esiopetuksen tavoitteena on osaltaan tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Laissa säädetään, että esiopetuksella on myös sivistystehtävä ja tasa-arvoisuuden edistämisen tehtävä. Opetuksen tulee turvata riittävä yhdenvertaisuus koko maassa. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys-, ja oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Oppimisen tukemisessa on keskeistä aikuisen kyky toimia lähikehityksen vyöhykkeellä. Toisin sanoen hänen on tärkeä pystyä havaitsemaan, kun lapsi tarvitsee tukea ja toisaalta, milloin hän on edistynyt oppimisessaan niin paljon, että tukea voidaan vähentää. (Hujala ym. 2007.) Lähikehityksenvyöhykkeen käsite voidaan määrittellä nykyisen jo saavutetun kehitystason ja ohjattuna ja avustettuna mahdollisen tason väliseksi etäisyydeksi. Siinä opetus tulisi suunnata jo saavutetun kehitystason yläpuolelle. (Hakkarainen 2002.)

Toimintaa suunnitellaan lapsilähtöisesti ja sen tehtävä on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestään oppijana (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Suomalaiseen varhaiskasvatukseen on vakiintunut yhtenä keskeisenä arvopohjana lapsilähtöinen kasvatusta. Siinä lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jonka yksilölliset tarpeet, ajatukset ja kiinnostuksen kohteet ovat merkityksellisiä. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa kaikki lapset ovat ainutlaatuisia ja tärkeitä. (Ahonen 2017.) Pyrittäessä lapsilähtöiseen oppimisen pedagogiikkaan on keskeistä ymmärtää, että lapsen oppiminen on jatkuva prosessi, joka ilmenee päivittäisissä toiminnoissa. Toisin sanoen oppiminen ei välttämättä edellytä erillisiä opetustuokioita, kirjallisia tehtäviä tai esikoulukirjoja. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa oppimisen lähtökohtana tulisi olla lapsen omat kiinnostuksen kohteet ja arjen tilanteista nousevat ongelmat. (Hujala ym. 2007.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan esiopetuksessa lapset saavat tilaisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisten taitojensa vahvistamiseen. Lapsilla on oikeus ilmaista itseään ja ajatuksiaan, käsitellä tunteita ja ristiriitoja sekä kokeilla ja opetella uusia asioita. Ahonen (2017) korostaa että lapsi rakentaa vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden kanssa kuvaa itsestään. Myös lapsen kokonaisvaltainen kehitys nojaa voimakkaasti vuorovaikutukseen lapsen ja häntä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden välillä, johon kuuluvat lapselle tärkeät ja merkitykset ihmissuhteet. Lapsi pääsee vuorovaikutuksen avulla myös osalliseksi erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin. Vuorovaikutuksen avulla lapsi kykenee ilmaisemaan ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myös kannustava palaute ja oikeudenmukainen kohtelu kuuluvat hyvään esiopetukseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Leskisenojan (2016) mukaan opettajan kannustus, tuki ja välittäminen on ovat tärkeitä asioita samoin kiinnostus oppilaan asioita kohtaan. Lisäksi opettajan antama kiitos ja kannustus on vahvasti yhteydessä koettuihin myönteisiin tunteisiin, kouluviihtyvyyteen ja opiskelumotivaatioon.

## 2.2 Positiivinen psykologia

Aiemmin ajateltiin, että hyvinvointi ja onnellisuus on vain harvojen ja valittujen etuoikeus. Ne olivatkin pitkään aiheita, joiden synnystä ja ilmenemisestä meillä ei juuri ollut varmuutta eikä tietoa. Nykyään meillä on tieteenala, positiivinen psykologia, joka tutkii onnellisuutta ja hyvinvointia. (Avola & Pentikäinen 2019.) Positiivinen psykologia syntyi 1990-luvun taitteessa, sen merkittävin isähahmo oli Martin Seligman. Lähtökohtana positiivisessa psykologiassa on universalismi, minkä mukaan ihmiset ovat kaikkialla tarpeittensa ja ominaisuuksiensa suhteen samankaltaisia. Ihmisillä on heidän eroavaisuuksistaan huolimatta niin paljon yhteistä, että heitä voidaan kuvata samoilla käsitteillä ja periaatteilla. (Ojanen 2007.) Gable ja Haidt (2005) määrittelevät positiivisen psykologian olevan niiden olosuhteiden ja prosessien tutkimusta, jotka edistävät ihmisten, ryhmien ja instituutioiden kuoistusta ja optimaalista toimintaa.

Positiivisen psykologian tutkimus keskittyy yksilöiden myönteisiin voimavaroihin, ominaisuuksiin ja tunteisiin (Avola & Pentikäinen 2019). Toisin sanoen positiivisessa psykologiassa ollaan kiinnostuneita asioista, jotka edistävät ihmisten hyvinvointia ja parantavat heidän elämänlaatuaan (Seligman & Csíkszentmihályi 2000). Nämä kolme edellä mainittua tutkimusaluetta, joita Seligman (2008) kuvaa positiivisen psykologian tukipylväiksi ovat myönteisten tunteiden tutkimus, myönteisten ominaisuuksien tutkimus ja myönteisten instituutioiden tutkimus. Myönteiset tunteet ovat yksilön kasvun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välineitä. Vahvistamalla ihmisten henkilökohtaisia ja sosiaalisia resursseja myönteiset tunteet ohjaavat ihmisiä kohti henkilökohtaista kasvua ja antavat heille paremman elämän tulevaisuudessa. (Fredrickson 2001.) Myönteisillä tunnetiloilla on myös yhteys laajempaan hyvinvointiin, onnistumiseen ja saavuttamiseen, fyysiseen terveyteen, havaintokykyyn sekä muistamiseen ja oppimiseen (Uusitalo-Malmivaara 2014).

Toinen tutkimusalue on myönteisten ominaisuuksien, kuten vahvuuksien ja hyveiden mutta myös kykyjen, kuten älykkyyden ja ruumiinkunnon tutkimus (Seligman 2008). Hyveitä opitaan samalla tavalla kuin mitä tahansa taitoja eli tässä

tapauksessa tekemällä hyviä tekoja. Hyveiden taustalla on halu noudattaa hyveitä, hyveiden noudattaminen tuottaa mielihyvää. Niiden harjoittelu ja noudattaminen johtavat luonteen kehittymiseen. (Ojanen 2007.) Vahvuudet ja hyveet toimivat puskureina epäonnea ja psykologisia häiriöitä vastaan, ja saattavat vaikuttaa ratkaisevasti vastustuskyvyn muodostumiseen. Kolmas tutkimusalue on myönteisten instituutioiden tarkastelu. (Seligman 2008.) Gable & Haidt (2005) nostavat esille, että myönteisten instituutioiden tutkimus on jäänyt vähäisemmäksi kuin muiden positiivisen psykologian tutkimusalueiden tutkimus. He toivoivatkin, että tulevaisuudessa positiivisen psykologian kentän tutkijat lähtisivät rohkeasti tarkastelemaan myös tätä tutkimusaluetta ja pyrkisivät näin parantamaan koulujen, työpaikkojen ja jopa hallitusten toimintaa.

Positiivinen psykologia on saanut osakseen kritiikkiä. Suuri osa kriittisyydestä lähtee jo siitä oletuksesta, että on olemassa positiivista psykologiaa. Voidaankin kysyä, onko kaikki aiempi psykologia sitten negatiivista psykologiaa. Tästä ei kuitenkaan ole kyse, positiivinen psykologia ei esitä, että kaikki aiempi psykologia olisi negatiivista. Se on suurimmaksi osaksi melko neutraalia, vaikka siinä usein keskitytäänkin enemmän negatiivisiin kuin positiivisiin aiheisiin. (Gable & Haidt 2005.) Positiivisen psykologian määritelmistä syntyy Ojasen (2007) mukaan vaikutelma, että negatiivisuus tulisi torjua. Positiivisuus ja negatiivisuus ovat kuitenkin molemmat läsnä arjessamme. Se missä suhteessa kumpaakin on elämässämme, riippuu persoonallisuudesta ja elinolosuhteista. Tavoitteena ei siis ole kielteisten asioiden pyyhkiminen elämästämme pikemminkin pyrkimyksenä on lisätä tietoa ihmisen kyvystä sietää vaikeuksia, heidän vahvuuksistaan ja henkilökohtaisesta kasvustaan. (Gable & Haidt 2005.) Toisaalta jos ihminen kokee elämänsä vaikeaksi, niin tarvitseeko sitä välttämättä kuvitella helpoksi. Kielteisten asioiden kuten epävarmuus, turvattomuus, epäonnistuminen tai surullisuus, poistaminen tuottaa juuri näitä asioita. Yritys tehdä elämässä kaikki oikein ei lisää onnellisuutta, vaan tekee elämästä ahdistavaa. (Ojanen 2007.)

Ojanen (2007) kirjoittaa niin sanotusta ”positiivisuuspakosta”, joka on lähtöisin Amerikasta. Positiivisuuspakon juuret ovat hänen mukaansa syvällä amerikkalaisessa kulttuurissa. Benjamin Franklin oli positiivisuuspakon merkittävin edustaja.



Hänen iskulauseitaan olivat muun muassa, ”saavuttamisen toivo vähentää kipua”, ”älä välitä pikkuasioista”, ja ”pidä tyytymättömyytesi salassa”. Monissa positiivisuuden oppaissa kuvataan, kuinka köyhästä pojasta tulee sitkeän työn avulla rikas ja menestyvä ihminen. Ihanteena on siis ollut ihminen, joka hymyilee, vaikka elämä olisi kovaa. Erona tässä vanhaan suomalaiseen mentaliteettiin on se, että suomalainenkaan ei anna periksi, mutta hän ei hymyile vaan puristaa suunsa tiukaksi ja kiroilee. Vaikka positiivisuutta on korostettu Yhdysvalloissa yhä enemmän, ihmisten onnellisuus ei ole 50 vuoden aikana lisääntynyt.

## 2.3 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on käännetty englannin kielen sanasta *positive education* tai *positive pedagogy*. Maailmalla on positiivisen pedagogiikan sijasta käytetty käsitettä positiivinen kasvatus (*positive education*). Suomessa näitä kahta käsitettä sen sijaan käytetään jotakuinkin toistensa synonyymeina. (Leskisenoja & Sandberg 2019.) Tässä tutkimuksessa käytän positiivisen pedagogiikan käsitettä, koska se viittaa mielestäni selkeästi kouluissa ja päiväkodeissa käytettävään pedagogiikkaan.

### 2.3.1 Käsitteen määrittelyä

Positiivista pedagogiikkaa on tutkittu ja rakennettu pääasiassa kouluissa toteutettujen positiivisen psykologian interventioiden avulla (Avola & Pentikäinen). Se yhdistää positiivisen psykologian tutkimustiedon sekä korkealaatuiset opetuskäytänteet. Positiivisen pedagogiikan tärkeimpänä tavoitteena on edesauttaa koulu- ja kasvatusyhteisöjen kukoistamista. Siinä perinteisen kasvatuksen tietojen ja taitojen opetuksen lisäksi panostetaan hyvinvoinnin ja hyvän luonteen taitojen opettamiseen ja tukemiseen. (Leskisenoja & Sandberg 2019.)

Kumpulaisen ym. (2014) mukaan positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian erityisesti kasvatusalaan kohdistuva suuntaus, joka perustuu käsityk-

seen lapsesta aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana. Positiivinen pedagogiikka on yläkäsite tieteellisesti tutkitulle sekä raportoiduille positiivisen psykologian ohjelmille, joilla on saatu vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins 2009; White & Murray 2015). Positiivinen pedagogiikka voidaan määritellä myös kokonaisuudeksi, jossa yhdistyvät positiivisen psykologian tutkimustieto ja parhaat opettamisen käytänteet, joilla pyritään lisäämään yksilöiden sekä yhteisöjen hyvinvointia (Meek 2015). Positiiviseen pedagogiikan korostama lapsen hyvinvointi ja oppiminen antavat sen määritelmän mukaan lapselle mahdollisuuden tunteiden ja kokemusten ilmaisuun, itsensä toteuttamiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja merkityksen antoon sekä sosiaalisiin suhteisiin ja pääomaan. Lasta rohkaistaan dokumentoimaan, jakamaan ja tarkastelemaan omaa elämäänsä eri toimintaympäristöissä yhdessä toisten lasten, opettajien ja vanhempien kanssa. Huomion kohteena ovat ne asiat ja sosiaalisesti rakennetut merkitykset, jotka tuottavat lapselle hyvää oloa. (Kumpulainen ym. 2014.)

Avolan & Pentikäisen mukaan (2019) mukaan positiivinen pedagogiikka on tutkimukseen perustuva kasvatustilasto, jonka tavoitteena on auttaa lapsia ja nuoria sekä voimaan hyvin että oppimaan hyvin. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyy vahvasti vahvuuspedagogiikka, jossa luontevahvuuksien tunnistaminen ja käyttäminen ovat ydinasioita. Kyse ei kuitenkaan ole pelkästään vahvuuspedagogiikasta vaan ennen kaikkea positiivinen pedagogiikka on lasten hyvinvoinnin edistämistä. Positiivisessa pedagogiikassa tavoitteena on sekä ennaltaehkäistä että mahdollistaa. Ongelmien ja niiden ennaltaehkäisyn näkökulmasta on tärkeää aloittaa lasten hyvinvoinnin ja vahvan luonteen rakentaminen mahdollisimman aikaisin silloin ilmeneviin ongelmiin on helpompi puuttua. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Ongelmien ennaltaehkäisynä voidaan Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan nähdä se, että koulussa opetetaan monipuolisesti vahvan luonteen taitoja. Lapsille annetaan eväitä, joilla he voivat parantaa kykyään käsitellä vastoinkäymisiä elämän kriisien koittaessa. Mahdollistamisen näkökulmasta koulu nähdään myönteisen vuorovaikutuksen paikkana, josta ammennetaan kokonaisvaltaiseen yksilöiden ja yhteisön kukoistukseen (Uusitalo-Malmivaara 2014). Ranta

(2020) korostaa opettajan ja lapsen välistä hyvää suhdetta, se lisää vuorovaikutuksellisuutta ja vaikuttaa keskeisesti oppimismotivaatioon. Opettajan aktiivisuus vuorovaikutussuhteen luomisessa on keskeistä, sen tulee tapahtua kuitenkin lasten tarpeita kunnioittaen. Lapselle tulisi myös antaa tilaa olla oma itsensä ja mahdollistaa hänelle merkityksellisten suhteiden rakentaminen muihin lapsiin ja aikuisiin.

Leskisenoja (2017) muistuttaa että myös negatiiviset kokemukset kuuluvat lapsen kasvuprosessiin ne ovat oppimisen tilanteita, jotka voivat osaltaan johtaa lapsen henkisen vahvuuden kasvuun. On tärkeää, että negatiiviset ja positiiviset kokemukset ovat tasapainossa, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että molempia on saman verran, jokaista negatiivista tuntemusta vastaan tulisi olla kolme myönteistä tunnetta. Myös myönteiset tunteet rakentavat kykyä selviytyä vastoinkäymisistä.

Lapset innostuvat ja viihtyvät koulussa, jossa on lämmin ilmapiiri ja jossa toiminta on mielekästä sekä kiinnostavaa (Leskisenoja 2017). Myönteiset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat eniten lasten viihtyvyyteen parhaiten voidaankin edistää lasten myönteisiä oppimispolkua varmistamalla heille turvallinen ilmapiiri, välittävät opettajat ja että jokaisella olisi edes se yksi hyvä kaveri. Myönteistä luonteenkehitystä koulussa mahdollistavat esimerkiksi kannustava palaute, omien luonteenvahvuuksien löytäminen ja sinnikäs työnteko ja siitä nauttimisen oppiminen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.) Luonteenvahvuuksien ja hyvinvoinnin opettaminen lapsille varustaa oppilaat tulevaa elämää varten ja on heille siksi usein merkityksellinen ja mielekäs sisältöalue (Leskisenoja 2017).

Kasvatus- ja opetustyössä positiivisen pedagogiikan toteuttamista ohjaa kolme periaatetta, ensimmäisen periaatteen mukaan lasta tulee kannustaa omien elämäkokemusten havainnointiin. Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan lapsen subjektiivisia hyvinvointikokemuksia, sekä kykyä tunnistaa asiat, jotka tuottavat hänelle iloa ja hyvää oloa ja auttaa luottamaan omiin kykyihinsä sekä tuntemaan itsensä hyväksytyksi ja rakastetuksi. Myönteisten kokemusten tunnistaminen voi johtaa myönteisten tunteiden kierteeseen, joka taas puolestaan voi tu-

kea lapsen henkilökohtaista kasvua ja lisätä hänen hyvinvointiaan. (Uusitalo-Malmivaara 2014.) Hyvinvointimme perusta ovat siis myönteiset tunteet, ne johdattavat ihmiset toimimaan tavalla, joka auttaa heitä rakentamaan voimavaroja ja saavuttamaan tavoitteita (Leskisenoja 2017).

Ranta (2020) tarkasteli positiivisia oppimiskokemuksia tutkimuksessaan ja esitti, että monipuoliset toimintamenetelmät mahdollistavat jokaiselle lapselle onnistumisen kokemuksia ja osallisuuden toimintaan. Jokaiselle lapselle tulisi siis pyrkiä tarjoamaan sopivasti haasteita ja onnistumisen kokemuksia päivän aikana. Oikean taitotason arviointi on tässä keskeistä, koska liian haastavat tehtävät voivat johtaa vihan ja häpeän tunteisiin.

Toisen periaatteen mukaan lapsi tulisi asettaa aktiivisen toimijan asemaan tarjoamalla hänelle tilaisuus kokemusten ja tunnetilojen dokumentointiin. Dokumentoinnissa korostuvat lapsen osallisuus ja autonomia, näin lapsi saa valita mitä tai miten hän haluaa omasta elämästään kertoa. Dokumentointi edistää vuorovaikutusta lapsen eri elämänpiirien välillä. Lapsen tekemiin piirroksiin ja muihin dokumentteihin hänen koulunsa tai päiväkotinsa ulkopuolisesta elämästään voidaan palata myöhemmin tarkastelemalla niitä sekä yksin että yhdessä. (Uusitalo-Malmivaara 2014.) Dokumentointi missä keskeisessä osassa on dokumentoidun materiaalin tulkinta, kutsutaan pedagogiseksi dokumentoinniksi (Rintakorpi ym. 2017; Rinaldi 1998).

Kolmannen periaatteen mukaan lapselle tulisi luoda mahdollisuuksia omien elämäkokemustensa jakamiseen ja yhteiseen merkityksenantoon. On tärkeää, että aikuinen tunnistaa, mitkä asiat lapselle ovat tärkeitä ja tuottavat hyvää oloa. (Uusitalo-Malmivaara 2014.) Silloin kun lapsi ei itse uskalla tai pysty kertomaan omista mieltymyksistään korostuu henkilökunnan aktiivinen toiminta, jotta lapsen mielenkiinnon kohteet voidaan selvittää (Ranta 2020). Arkeen voidaan luoda tietoisesti hetkiä, milloin lapsi on voi olla kosketuksissa hänelle myönteisiä tunteita tuottavien asioiden kanssa. Kun käsitellään ryhmässä yhdessä lapsen visuaalisia tuotoksia lapset voivat huomata esimerkiksi, kuinka paljon heillä on yhteisiä mielenkiinnonkohteita. Yhteiset myönteiset kokemukset ovat tärkeitä ryhmän yhteisen historian rakentumisessa. (Uusitalo-Malmivaara 2014.)

Rannan (2020) tutkimustulosten mukaan jakamalla yhteisiä kokemuksiaan lapset loivat asioille uusia merkityksiä, jotka tukivat yhteisöllisyyttä. He tarttuivat toistensa kokemuksiin ja loivat niihin omia yhtymäkohtiaan, joiden turvin he saattoivat uskaltautua myös lähestymään toisia. Uusitalo-Malmivaaran (2014) mukaan on tärkeää katsella yhdessä lasten ottamia valokuvia ja muita visuaalisia tuotoksia ja palauttaa mieleen lapsen omat ja ryhmän yhteiset kokemukset ja niihin liittyvät myönteiset tunteet. Positiivisessa pedagogiikassa huomio kiinnitetään niihin merkityksiin, joita rakennetaan käsittelemällä yhdessä valokuvia ja muita visuaalisia tuotoksia, sekä siihen miten nämä merkitykset tukevat lapsen oppimista ja hyvinvointia.

### **2.3.2 Positiivinen pedagogiikka ja esiopetuksen opetussuunnitelma**

Tavoitteellinen esiopetuksen toteuttaminen ja positiivinen pedagogiikka täydentävät ja vahvistavat toisiaan. Positiivisen pedagogiikan menetelmien avulla esiopetuksen tavoitteet voidaan saavuttaa paremmin ja kestävämmiin. (Leskisenoja 2019.) Rannan (2020) mukaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjausasiakirjoista oli löydettävissä kolme teemaa, joiden avulla hän hahmotteli tutkimuksessaan päiväkodin positiivista pedagogista toimintaa ilmentäviä sisältöjä. Ensimmäkin positiivisen pedagogiikan sisällöistä hyvinvoinnin ja osallisuuden tukeminen liittyvät tiiviisti yhteen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjausasiakirjoissa myönteisen oppimismotivaation perustan kanssa. Leskisenoja ja Sandberg (2019) muistuttavat että myönteinen oppimismotivaatio on monen tekijän summa, on äärimmäisen tärkeää, että lapsi viihtyy esikoulussa siihen ei heidän mukaansa kuitenkaan tarvita sirkustemppeja tai tinkimistä toiminnalle asetetuista tavoitteista. Keskeisiä asioita myönteisen oppimismotivaation syntyyn ovat muun muassa myönteinen ilmapiiri, välittävät ja kannustavat ihmiset sekä innostava lasten kokemusmaailmaa hyödyntävä toiminta.

Myönteiset tunteet ja vahvuudet puolestaan kytkeytyvät oppijan myönteiseen minäkäsitykseen. Jokaiselle lapselle tulisi tarjota myönteisiä onnistumisen kokemuksia päivittäin. Pilkkomalla tehtäviä voidaan antaa jokaiselle lapselle hänen

taitotasonsa mukaisia tehtäviä, mikä vahvistaa lasten oppijaminäkuvaa ja itsetuntoa. Positiivinen vuorovaikutus ja oikeatasoiset tehtävät ja jo opittujen asioiden sanallistaminen tukevat myös lapsen sinnikkyyttä ja yrittämistä. (Ranta 2020.) Leskisenojan (2016) tutkimuksessa lähtökohtana oli luottamus opettajan mahdollisuuksiin luoda opetus- ja oppimisilmapiiri sellaiseksi, että se edistää myönteisiä tunteita ja ihmissuhteita, kouluviihtyvyyttä ja opiskelumotivaatiota. Näistä edellä mainituista piirteistä hän käyttää nimitystä kouluilo. Leskisenoja korostaa opettajan kiistatonta roolia koulussa koettujen myönteisten tunteiden ja kouluviihtyvyyden kannalta. Tutkimuksessa oppilaille oli runsaasti näkemyksiä siitä, miten opettaja voi omalla olemuksellaan ja toiminnallaan edistää oppilaiden kouluun liittyviä myönteisiä kokemuksia. Myös suhteet luokkakavereihin olivat hyvin merkityksellisiä kavereiden olemassaolo lisäsi positiivisuutta ja myönteistä mielialaa. Koulussa menestymistä pidettiin merkityksellisinä ja tavoiteltavana asiana. Onnistumisia pidettiin yhtenä tärkeimpänä iloa lisäävistä asioista. Hyvää luokkailmapiiriä pidettiin myös tärkeänä samoin sitä, että jokainen hyväksytään sellaisena kuin on.

Yhteisöllisyyden ja myönteisen toimintakulttuurin sekä kasvatuskumppanuuden sisällöt nivoutuivat oppimisilmapiiriin ja sosiaalisen ympäristön kokonaisuuteen. Sosiaaliset suhteet vaikuttavat lapsen itsetuntoon, sekä emotionaaliseen kiinnittymiseen yhteiseen toimintaan. (Ranta 2020.) Leskisenojan (2016) mukaan kaverin kanssa työskentely yhdessä paransi oppimistuloksia ja tuntui mielekkäämmältä kuin työskentely yksin. Monipuoliset työskentelymenetelmät ja erilaiset urakat ja projektit tarjosivat mahdollisuuksia oppilaiden autonomiaan ja itsenäiseen päätöksentekoon ne myös innostivat ja motivoivat oppilaita ja johtivat usein hyviin oppimistuloksiin. Minkkinen (2015) tarkasteli tutkimuksessaan luokan sosiaalista ilmapiiriä ja havaitsi että oppilaiden yhteiset kokemukset sekä kiusaamisesta luokassa että opettajan tuesta koulutyölle ovat yhteydessä yksilön kouluviihtyvyyteen.

### 2.3.3 Luontevahvuudet ja vahvuuspedagogiikka

Perinteisesti luontevahvuuksia on saatettu pitää synnynnäisinä, joihin puuttuminen ei olisi suotavaa. Jotkut vain ovat olleet esimerkiksi rohkeampia tai luovempia kuin toiset eikä tätä ole pyritty aktiivisesti muuttamaan. Positiivisen psykologian suuntauksen kehittyessä hyveet ja luontevahvuudet ovat kuitenkin tulleet tarkemman tarkastelun kohteeksi. Luontevahvuudet perustuvat hyveajattelulle. (Uusitalo-Malmivaara 2014.) Hyveet ovat olleet kautta aikain ylikansallisia tavoiteltavia ominaisuuksia ja tiloja (Avola & Pentikäinen 2019). Nykyinen hyveajattelu on kehittynyt antiikin pohjalta. Aristoteleen mukaan ihmisen tuli käyttäytyä hyveellisesti ja kehittää ”hyvää luonnetta”. Hyvällä luonteella ei tarkoiteta yksinomaan ihmisen kielteisten ominaisuuksien poissaoloa vaan sillä viitataan myös yksilön myönteisiin luonteenpiirteisiin. (Leskisenoja & Sandberg 2019.)

Avolan & Pentikäisen (2019) mukaan hyveet ilmenevät luontevahvuuksissa, joiden avulla hyveet on mahdollista saavuttaa. Luontevahvuudet ovatkin tästä johtuen tärkeä yksilön ja yhteiskunnan sekä koko maailman hyvinvoinnin perusta. Hyveitä ja vahvuuksia tarvitaan nykypäivänäkin mutta niistä keskustelu ja niihin liittyvien käsitteiden opetus on ollut vähäistä. (Uusitalo-Malmivaara 2014.) Leskisenoja ja Sandberg (2019) määrittelevät vahvuuksien tarkoittavan ensisijaisesti luontevahvuuksia, jotka ovat moraalisesti perusteltavia ja opittavissa olevia hyvän luonteen ominaisuuksia. He erottavat luontevahvuudet kyvyistä, arvoista, mielenkiinnon kohteista ja ulkoisista olosuhteista. Jokaisella ihmisellä on tällaisia voimavaroja ne pitää vain tunnistaa ja nimetä että niitä pystytään hyödyntämään tavoitteellisesti. Panostaminen omien parhaiden puolien löytämiseen voi johtaa suurempaan menestykseen kuin sama määrä ponnisteluita puutteiden voittamiseksi.

Seligman (2008) määrittelee vahvuuksien tarkoittavan reittejä hyveisiin, esimerkiksi oikeudenmukaisuuden hyvettä voidaan osoittaa tasapuolisuudella ja yhteistyöllä. Hän esittää perusteluita, joiden avulla nämä ominaisuudet voidaan määrittellä vahvuuksiksi. Ensinnäkin esimerkiksi vahvuus on luonteenpiirre psykologinen ominaisuus, jota voidaan havaita eri tilanteissa ja eri aikoina, kun taas kerta-

luonteinen esimerkiksi ystävällisyyden osoitus ei osoita sen taustalla piilevän ihmillisyyden hyvettä. Toiseksi vahvuuden arvostaminen sen itsensä vuoksi. Vahvuuksilla on yleensä hyviä seurauksia, esimerkiksi ystävällisyys ystäville on usein vastavuoroisesti seurausta heidän ystävällisestä käytöksestään. Vahvuudet ja hyveet tuottavat siis toivottuja tuloksia mutta arvostamme silti vahvuutta sen itsensä vuoksi. Vanhempien toiveet tulevan lapsen myönteisistä ominaisuuksista voidaan nähdä myös vahvuuksina. Vanhemmat voivat esimerkiksi toivoa, että heidän lapsestaan tulee rakastava, rohkea tai harkitseva.

Seligman ja Petersson ovat luoneet VIA-mittarin (*Values in Action*) johon he valitsivat yhteensä 24 vahvuutta. Jokainen näistä vahvuuksista kuuluu yhteen hyvealueeseen ja toteuttaa kyseisen hyveen perusidea. Esimerkiksi rohkeuden hyvealueeseen kuuluvia vahvuuksia ovat urheus, sinnikkyys, rehellisyys ja innokkuus. Nämä kaikki edellä mainitut vahvuudet kuvaavat tämän tietyn hyvealueen luonnetta, tässä esimerkissä siis rohkeutta.

**Taulukko 1.** Hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun mukaan.

Hyve	Luontevahvuus
I Viisaus ja tieto: <b>tiedon hankkimiseen ja käyttöön liittyvät kognitiiviset vahvuudet</b>	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Oppimisen ilo 4. Avomielisyys-avarakatseisuus 5. Näkökulmanottokyky
II Rohkeus <b>emotionaaliset vahvuudet, joita tarvitaan päämäärien saavuttamiseen vastarintaa (sisäistä tai ulkoista) kohdattaessa</b>	6. Totuudellisuus 7. Urheus 8. Sinnikkyys 9. Into
III Ihimillisuus: <b>sosiaaliset kyvyt, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen</b>	10. Ystävällisyys 11. Rakkaus 12. Sosiaalinen älykyys
IV Oikeudenmukaisuus: <b>taidot, joita tarvitaan yhteisössä elämisessä</b>	13. Reiluus 14. Johtajuus 15. Ryhmätyötaidot
V Kohtuullisuus: <b>kyky vastustaa liioittelua ja ylenpalttisuutta</b>	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely
VI Henkisyys: <b>kyky antaa ilmiöille laajempaa merkitystä, transsendenssi</b>	20. Kauneuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 24. Uskonnollisuus



Ihmisellä voi olla monia erilaisia vahvuuksia (Leskisenoja & Sandberg 2019). Kaikki persoonallisuuden piirteet voivat olla sekä vahvuuksia että heikkouksia. Se missä ympäristössä luonteenpiirteemme esiintyy, määrittää sen onko se hyvä vai huono ominaisuus juuri tässä kontekstissa. Toisaalta kaikki luonteenpiirteethän ovat hyviä niitä ei vain arvosteta kaikissa tilanteissa tai kulttuureissa samalla tavalla. Omia vahvuuksia tulee harjoitella tietoisesti, että niitä voi hyödyntää. Opettamalla lapsille vahvuuspuhetta eli sanoittamalla heidän vahvuuksiaan mahdollistetaan lapsille itsensä tuntemaan oppiminen vahvuusnäkökulmasta paremmin. Samalla autamme heitä rakentamaan vahvaa resilienssiä itsetuntemuksen perustaa, jonka pohjalta he oppivat itsensä ja elämänsä johtamista vahvuuksien ja voimavarojen avulla. (Avola & Pentikäinen 2019.) Vahvuutensa tunnistava lapsi hyväksyy kehittymistarpeensa ja ymmärtää sen, että osaan taidoista tai minäkäsityksen osa-alueesta voi itse vaikuttaa mutta osaa esimerkiksi fyysisiä ominaisuuksia ei voi muuttaa vaan ne on hyväksyttävä sellaisenaan (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014).

Vahvuuspedagogiikka ei perustu mihinkään yksittäiseen ohjelmaan vaan se on opetus- tai varhaiskasvatussuunnitelman läpäisevä pedagoginen filosofia. Siinä ensimmäinen vaihe on opettajan oman asenteen ja toiminnan muuttaminen, se vaatii tietoisuutta omista ajattelurakenteista, esimerkiksi asioiden negatiivista märehtimistä voi muuttaa aktiivisen harjoittelun avulla. Lähtökohtana tässä on omien ajatusten havaitseminen, oman ajattelun tarkastelu jopa huumorin höystämänä helpottaa sortumasta kielteiseen vatvomiseen. Opettajan on hyvä reflektoida omaa ajatteluaan säännöllisesti, jotta oma kukoistus voisi tarttua myös muihin. Vahvuuksien tietoinen käyttäminen arjen toiminnassa ja niiden sanoittaminen lapsille muuttavat myös aikuisen omaa työskentelyasennetta ja suhdetta lapsiin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Opettajan innostunut suhtautuminen opettamaansa asiaan välittyy myös lapseen, lisäksi opetettava asia latautuu myönteisellä merkityksellä (Sajaniemi & Mäkelä). Positiivinen toimintatapa ja välittävä opettaja luo ryhmään lämpimän ja

yhteisöllisen ilmapiirin. Kun opettaja on aktiivisesti mukana lapsen päivässä, tulee opettajan ja lapsen välisestä suhteesta tiiviimpi, läheisempi ja luottamuksellisempi. Näin ollen lapsi uskaltaa näyttää tunteensa ja tulla keskustelemaan kaikenlaisista asioista. Läheinen suhde näkyy myös fyysisenä läheisyytenä esimerkiksi siten että opettaja istuu lasten kanssa lattialla, pitää lapsia sylissä ja hellii. (Leskisenoja 2019.)

Leskisenojan (2016) mukaan opetuksen tulee olla vahvuusperustaista. Lähtökohdiana tulee olla jokaisen lapsen vahvuudet ja voimavarat sekä edellytykset oppia. Arjessa toiminta rakennetaan niin, että siinä keskitytään koulu yhteisön myönteisiin ominaisuuksiin ja vahvuuksiin sen sijaan että painotettaisiin sitä mikä oppilaille on haasteellista ja vaikeaa. Seligman (2008) korostaa että lasten vahvuuksien kehittämisen tukemisessa on tärkeää palkita lasta kaikista vahvuuksien osoittamisesta. Arjen keskellä pyritään mahdollistamaan lapselle hänen vahvuksiensa ilmentäminen mahdollisimman usein arjen eri tilanteissa. Lopulta voidaan havaita, että lapsi ajautuu muutamiin vahvuuksiin päin nämä vahvuudet ovat hänen ominaisvahvuksiensa pesämuna.

Avola ja Pentikäinen (2019) painottavat että vahvuusopetuksessa on tärkeää, että opettaja itse poimii jatkuvasti hyviä ominaisuuksia lapsista ja sanoittaa niitä heille. Vahvuussanaston avulla opettajan on mahdollista kannustaa lapsia pelkän toiminnan kehumisen lisäksi. Vahvuuksien opettamiseen kuuluu siis tiiviisti myös vahvuussanojen opettaminen lapsille. Niitä voidaan opettaa lapsille erilaisten harjoitusten avulla, vahvuussanoja voidaan esimerkiksi tunnistaa videoista. Olisi hyvä, jos jokainen lapsi ymmärtäisi vahvuudet suurin piirtein saman sisältöiseksi.

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan tavoitteena luontevahvuuksien opettamisessa on lisätä lasten itsetuntemusta ja kykyä havaita omia vahvoja puoliaan. Opettajan tehtävä on auttaa lasta ymmärtämään omat mahdollisuutensa ja kannustaa häntä valjastamaan voimavaraansa niiden saavuttamiseksi (Leskisenoja 2016). Luontevahvuuksia tunnistamalla ja niiden varaan rakentamalla opettaja mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksia ja kasvattaa lapsen itseluottamusta. Opetus, joka keskittyy luontevahvuuksiin ylittää kulttuuri-

set raja-aidat ja antaa yhteisen kielen ymmärtää sitä mikä meissä on hyvää, ehjää, toimivaa ja mitkä ovat parhaat puolemmme. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016.)

Leskisenoja (2016) havaitsi toimintatutkimuksessaan, että vahvuusperustainen suhtautuminen koulutyöhön ja koko elämään herätteli luokassa kaikkia ymmärtämään ja arvostamaan toisista löytyviä hyviä asioita. Se antoi myös uuden näkökulman heidän ajattelulleen, työskentelylleen ja vuorovaikutukselleen. Vahvuus-orientoitunut ajattelu antoi myös jokaiselle henkilökohtaisen resurssipankin, josta pystyi ammentamaan voimavaroja ja toimintastrategioita eri tilanteisiin. Yhteistoinnallisen työtavan myötä oppilaat tulivat harjoitelleeksi monia tärkeitä ryhmätyö- ja ihmissuhdetaitoja. Se osoittautui myös hyvin voimaannuttavaksi työtavaksi.

Vuorinen, Erikivi ja Uusitalo-Malmivaara (2018) toteuttivat positiivisen pedagogiikkaan pohjautuvan intervention, jossa tavoitteena oli sosiaalisen osallisuuden edistäminen 11 integroidussa perusopetuksen luokassa. Lisäksi intervention tavoitteena oli opettaa lapsille luontevahvuuksia, lisätä heidän hyvinvointiaan ja oppia ajattelemaan kasvun ajattelutavan mukaisesti siitä, miten oppia paremmin. He keräsivät laadullisen aineiston haastatteleamalla luokanopettajia. Haastatte- luissa opettajat kertoivat olevansa hyvin tyytyväisiä interventioon ja kuvasivat vahvuuspedagogiikkaa totaaliseksi muutokseksi verrattuna heidän aiempaan opetusfilosofiaansa. He kuvasivat sitä myös uudeksi raikkaaksi tavaksi havainnoida jokaista oppilasta henkilökohtaisesti.

Tutkimustulokset olivat lupaavia tukea tarvitsevien (*Student of educational needs*) oppilaiden osalta. Interventio lisäsi heidän kiinnostustaan koulutyötä kohtaan ja paransi heidän sitoutumistaan siihen. Tutkimuksen päätavoite oli tukea oppilaiden sosiaalista osallisuutta, tässä edistystä oli tapahtunut varsinkin pojilla, jotka tarvitsivat tukea oppimiseensa. Toisaalta kun tyttöjä ja poikia tarkasteltiin erikseen, kaikkien poikien kiinnostus koulutyötä kohtaan oli lisääntynyt. Merkkejä muutoksesta olivat muun muassa ennakkoluulojen väheneminen, muutos puhe-

tavassa ja halu pitää huolta toisesta. Lisäksi kaikkien poikien aggressiivinen käyttäytyminen väheni intervention aikana. Tytöt, joilla ei ollut tuen tarvetta osoittivat lisääntyntä empatia kykyä. (Vuorinen ym. 2018.)

#### **2.3.4 Myönteinen palaute**

Myönteinen palaute herättää voimakkaita tunteita, antaa energiaa, suuntaa käyttäytymistä ja se saa aikaan kehitystä sillä on siis hämmästyttävä voima. Myönteinen palaute ruokkii lasten myönteistä käyttäytymistä ja edistää oppimista tehokkaasti. Ne lapset, joille annetaan myönteistä palautetta pyrkivät korostamaan käyttäytymisessään myönteisiä piirteitä. Vaikka myönteinen palaute ei itsessään auta lasta säätelemään toimintaansa täydellisesti se ruokkii kuitenkin lapsen motivaatiota harjoitella näitä taitoja. (Leskisenoja 2017.) Myönteinen palaute auttaa Ahosen (2015) mukaan myös lämpimän ja kannustavan ilmapiirin rakentumista. On tärkeää, että lähtökohtana on usko lapsesta löytyviin hyviin ominaisuuksiin ja se että myönteistä palautetta annetaan luontevasti arjen erilaisissa tilanteissa (Leskisenoja 2017). Palautetta antaessa voidaan myös hyödyntää ympärillä olevia vertaissuhteita, jotka vahvistavat palautteen merkitystä lapselle. Erityisesti myönteisen palautteen antaminen lasten vanhempien kuullen on vahva tapa rohkaista hyvää käytöstä ja motivoida lasta. (Ranta 2020.)

Oppiminen ei ole aina helppoa silloin opettajan on erityisen tärkeä valaa lapsiin uskoa omiin kykyihinsä, jotta he eivät luovuttaisi. Lasten edistymisen ja saavutusten huomiointi ja juhlistaminen on tärkeää useasta näkökulmasta. Ensinnäkin ne ovat suuria ilon aiheita. Arjen toiminta tulisikin järjestää niin että näitä tähtihetkiä tulee jokaiselle mahdollisimman usein. Näitä onnistumisia tulisi korostaa tiedollisten sisältöjen, sosiaalisten- ja emotionaalisten taitojen sekä hyvän luonteen kehittämisessä. (Leskisenoja 2017.) Sitkeät käsitykset lasten absoluuttisen tasa-vertaisesta kohtaamisesta vaarantavat positiivisen palautteen antamisen lapsille, jotka tarvitsevat tukea eniten. Esimerkiksi runsaasti sosioemotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle voi positiivisen palautteen antaminen olla vaikeaa. Varsinkin jos lapsi käyttäytyy levottomasti, aggressiivisesti tai uhmakkaasti. On kuitenkin tärkeää, että esimerkiksi levottomasti käyttäytyvää lasta tulee kiittää heti kun hän

jaksaa keskittyä pienenkin hetken käynnissä olevaan toimintaan. (Ahonen 2015.) Myös yhteisölliset onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä ne ovat tarpeellisia ryhmähengen ja sosiaalisten suhteiden kannalta. Näitä kokemuksia voi tarjoutua luontevasti esimerkiksi yhteistoiminnallisessa työskentelyssä, erilaisissa juhlissa, tempauksissa ja erityispäivissä, joissa ryhmä haastetaan toimimaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tällaisissa kollektiivisissa onnistumisen hetkissä ilo on usein syvintä ja kestäväntä. (Leskisenoja 2017.)

Toiseksi lasten saavutusten huomiointi on tärkeää itsetunnon kehittymisen kannalta. Palautteen tulisi suuntautua oppilaan toimintaan eikä olla vain tyhjää kiittämistä. Oikein kohdistetun palautteen avulla lapsi oppii, että vaivan näkeminen ja työnteko johtaa menestykseen. On huomattu, että kun positiivinen palaute kohdistuu lapsen ponnisteluihin ja työntekoon työsuoritusten sijaan se herättää enemmän mielihyvää ja lisää heidän sinnikkyytään. (Leskisenoja 2017.) Toisin sanoen lapselle annettu palaute tulisi kohdistaa oppimisprojektiin ja sen tulisi olla kannustavaa. Palautteen syvyys ja ajoitus ovat myös merkittäviä tekijöitä palautteenannossa. Myönteinen palaute annetaan oikeista asioista ja siinä huomioidaan koko lapsen toiminta laajemmin. Toisinaan palautteen antamiseen riittää peukun nostaminen, hymy tai ”yläläpsy”, kun taas tilanteessa, jossa lapsi vasta harjoittelee taitoja, ja tarvitsee siinä vielä tukea, vaaditaan opettajilta aitoa läsnäoloa, sensitiivisyyttä ja tilanneherkkyyttä. Palautteen tulee olla mahdollisimman täsmällistä, jotta voidaan tukea lapsen oppimista. (Ranta 2020.)

Ahonen 2015 havaitsi tutkimuksessaan, että positiivisen palautteen merkitys oli suuri sekä haastavien kasvatustilanteiden välttämisen että lapsen sosiaalisemotionaalisten taitojen kehittymisen näkökulmasta. Hänen haastattelemansa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat miten, he arjessa havaitsivat välittömän vastteen positiivisen palautteen ja lapsen myönteisen käyttäytymisen välillä. Opettajat korostivat myös sitä, miten ratkaisevan tärkeää positiivinen palaute oli niille lapsille, jotka tarvitsivat tukea sosiaalisemotionaaliseen kehitykseensä. Tutkimustulosten mukaan positiivisen palautteen antamiseen tulisi keskittyä tietoisesti niiden lasten kohdalla, joiden kanssa syntyi usein haastavia kasvatustilanteita. Tulosten mukaan merkitykselliseksi nousi myös se, että vaikka varhaiskasvatuk-

sen opettajat viljelivät positiivista palautetta runsaasti osana päiväkodin toimintaa, oli sen tehokkuus yhteydessä vuorovaikutustapaan. Vaikka positiivista palautetta annettiin runsaasti teknisen vuorovaikutuksen yhteydessä, sen voima näytti linkittyvän kiinteästi lämpimään vuorovaikutustapaan.

Positiiviseen pedagogiikkaan kuuluva myönteinen palaute on siis tarpeellista, positiivista pedagogiikkaa käyttävän opettajan tuleekin olla herkkä havaitsemaan hyviä asioita ja palkita niistä. Täytyy kuitenkin muistaa, että tyhjä ja perusteeton kehuminen ei tietenkään ole sama asia, kun aito ja ansaittu myönteinen palaute. Antamalla kiittävää palautetta samalla sanallistetaan oppilaiden onnistumista ja ahkeraa työntekoa, joka on jo sinällään hyvin merkityksellinen keino lasten käyttäytymisen ja toiminnan suuntaamisessa. (Leskisenoja 2017.) Myönteinen ja kannustava palaute, omien vahvuuksien löytäminen ja sinnikkästä työnteosta nauttiminen tukevat lapsen kehittymistä pitkälle tulevaisuuteen asti (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Ei siis ole vahingollista antaa lapselle myönteistä palautetta minkä hän on omalla toiminnallaan ansainnut päinvastoin se eheyttää ja voimaannuttaa lasta. Tiivistetysti voidaan todeta, että kun keskitymme hyvään, saamme sitä jatkossa lisää. (Leskisenoja 2017.)

### **2.3.5 Positiivinen pedagogiikka ja lasten hyvinvointi**

Hyvinvoinnin perustunne on ilo. Mielihyvän ja ilon kokemuksen kumpuavat alkukantaisista hermoston osista. Luonto on ohjelmoinut ihmisen etsimään ympäristöstään kehitystä tukevia myönteisiä kokemuksia. (Sajaniemi & Mäkelä 2014.) Hyvinvointi on hyvin monitahoinen ilmiö ja sitä voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Lähtökohdan lasten hyvinvoinnin tarkastelulle Suomessa muodostaa Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus (LOS). Siinä yleisenä periaatteena ovat lapsen suojeleminen syrjinnältä, lapsen edun huomioiminen, hänen näkemystensä kunnioittaminen, hänen oikeutensa kehittyä ja lapsen oikeus elämään. (Kumpulainen ym. 2014.)

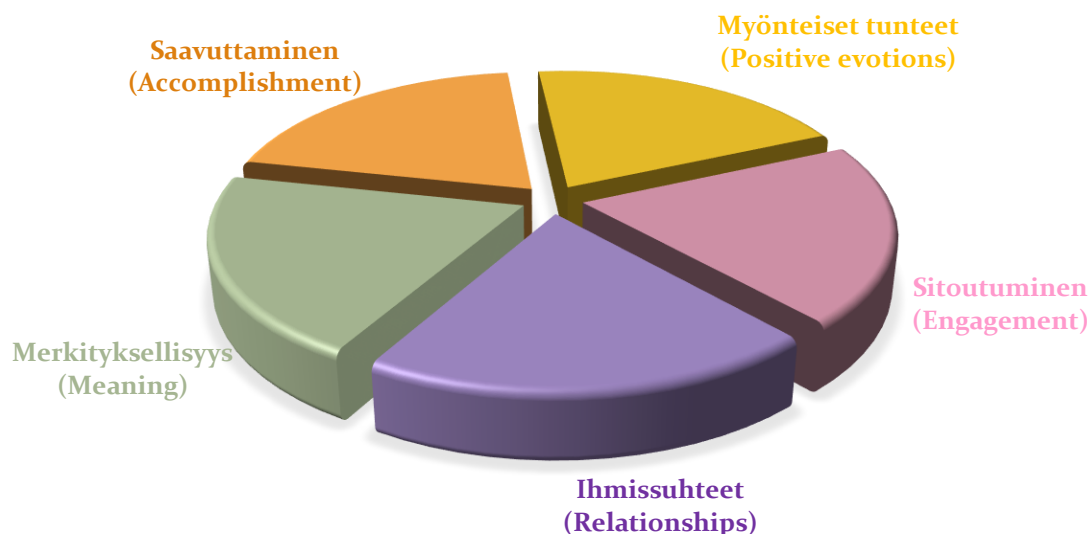
Lapsen hyvinvointi voidaan määritellä alati muuttuvaksi prosessiksi, jossa lapsen fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja materiaallinen tilanne on useammin positiivinen kuin negatiivinen. Hyvinvointi on objektiivisesti ja subjektiivisesti mitattavissa oleva tila, joka on yksilön sisäisten, ihmisten välisten, yhteisöllisten ja kulttuuristen prosessien tulos. (Minkkinen 2015.) Hyvinvointia voidaan opettaa ja oppia, kun lasten ja nuorten hyvinvointia halutaan vahvistaa, sitä tulisi opettaa systemaattisesti kaikille lapsille päiväkodista korkeakouluun (Avola & Pentikäinen 2019).

Tarkasteltaessa lapsen hyvinvointia ja oppimista positiivisen pedagogiikan näkökulmasta korostuvat lasten näkökulma ja merkityksenanto. Positiivisessa pedagogiikassa pedagogisen vuorovaikutuksen lähtökohtana on lapsen näkökulma. (Kumpulainen ym. 2014.) Lapsilähtöinen toiminta ja mielekkään toiminnan mahdollistaminen lapsille, lisää Rannan (2020) mukaan lasten myönteisiä tunteita. Lapsilähtöinen toiminta vahvistaa myös opettajan ja lapsen välistä suhdetta. Lapsen näkökulma saadaan selville sensitiivisellä vuorovaikutuksella ja havainnoimalla näin voidaan tukea myös lapsen osallisuutta.

Jotta pystymme ymmärtämään hyvinvointia, meidän on ymmärrettävä myös henkilökohtaisia vahvuuksia ja hyveitä. Omakohtaisien vahvuuksien ja hyveiden harjoittaminen johtaa onnellisuuteen, iloon, hurmioon, lohtuun ja nautintoon. (Seligman 2008, 2017.) Keskeistä tässä on tunnistaa omat vahvuutensa ja oppia valjastamaan ne päivittäisen toiminnan voimavaraksi (Leskisenoja 2017). Myönteiset tunteet, jotka seuraavat vahvuuksien ja hyveiden harjoittamisesta ovat aitoja. Toisaalta oikoteiden käyttäminen voi johtaa tyhjyyteen, epäaitouteen ja masennukseen. Hyvä teko merkitsee, että omat vahvuudet saatetaan tilanteen tasalle ja ne vastaavat haasteeseen. (Seligman 2008, 2017.)

Seligmanin (2011) hyvinvoinnin PERMA-teorian mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä elementistä, joita ovat myönteiset tunteet (Positive emotions), sitoutuminen (Engagement), ihmissuhteet (Relationships), merkityksellisyys (Meaning) ja saavuttaminen (Accomplishment). Sana PERMA muodostuu teorian viiden elementin alkukirjainten mukaan.

## PERMA-TEORIA



KUVIO 1. PERMA-teorian elementit Seligmania (2011) mukailleen.

PERMA-teorian ensimmäinen elementti ja sen kulmakivi on myönteiset tunteet. Leskisenojan (2017) mukaan myönteisiä tunteita ovat esimerkiksi ilo, tyytyväisyys ja kiitollisuus mitkä muodostavat hyvinvointimme perustan. Myönteiset tunteet voivat laajentaa lasten kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia voimavaroja sekä johdattaa häntä joustavampaan ja luovempaan ajatteluun. Ne auttavat myös negatiivisten tunteiden käsittelyssä sekä vahvistavat kykyä selviytyä vastoinkäymisistä. Myönteisillä tunteilla on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden käyttäytymiseen, ihmissuhteisiin ja koulumenestykseen. Tämän vuoksi onkin hyvin tärkeää, että niitä vaalitaan monin eri tavoin.

Teorian toinen elementti on sitoutuminen, mikä liittyy flow'n käsitteeseen. Esi-merkkinä sitoutumisesta Seligman mainitsee uppoutumisen musiikin kuunteluun tai johonkin tiettyyn toimintaan, silloin ajantaju ja tietoisuus itsestä ja ympärillä tapahtuvista asioista häviävät. (Seligman 2011.) Flow-tilassa ihminen kadottaa usein ajan- ja paikantajunsa eikä ole tietoinen omista tuntemuksistaan toiminnan päätyttyä ihminen voi kuitenkin kokea sen hyvin nautinnollisena ja palkitsevana. Sitoutuminen viittaa siis hyvinvointiin, jota koetaan silloin kun tunnetaan syvää



kiinnostusta tai uppoudutaan johonkin toimintaan. Tällaisen tilan kokeminen aiheuttaa myönteisiä tuntemuksia ja kehittää taitoja sekä sinnikkyyttä työskennellä haasteellisten tehtävien parissa. (Leskisenoja 2017.)

PERMA-teorian kolmas elementti on ihmissuhteet. Toiset ihmiset ovat paras lääke elämän alamäkiin ja yksi luotettavimpia keinoja yksilön hyvinvoinnille. (Seligman 2011.) Kaikissa kulttuureissa keskeisimpänä hyvinvoinnin edellytyksenä on pidetty sosiaalista tukea. Niin myönteisiin tunteisiin kuten tunteen huolehditukseksi- arvostetuksi-, ja rakastetuksi tulemisesta kuin vastoinkäymisten ja mielipahan tilanteisiin liittyy vahvasti toiset ihmiset ja yhteisöllisyys. Oman hyvinvoinnin nopeaan kohottamiseen onkin paras keino olla ystävällinen muita ihmisiä kohtaan. Lasten vertaissuhteet ovat erityisen tärkeitä lapsen oppimiselle ja hyvinvoinnille. Lasten hyvinvoinnin ja viihtyvyyden näkökulmasta on tärkeää tukea lapsia siten, että he löytävät itselleen leikkikaverin. Opettajalla on tärkeä rooli tässä leikkiin kiinnittymisen ja leikin jatkuvuuden kannalta. Jokaisen lapsen on tärkeä tuntea kuuluvansa osaksi ryhmää. (Ranta 2020.)

Minkkinen (2015) tarkasteli tutkimuksessaan sitä missä määrin koulun sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin alakoulussa. Tutkimustulosten mukaan koulun sosiaalisten tekijöiden merkitys ei heijastu lapsen hyvinvointiin pelkästään subjektiivisen kokemuksen kautta vaan yksilön hyvinvointiin vaikuttaa myös oppilaiden kollektiiviset kokemukset. Koulun sosiaalisten suhteiden merkitystä lasten hyvinvoinnille ei siis voida vähätellä.

Teorian neljäs elementti on merkityksellisyys. Ihmiset haluavat, että heidän elämänsä on mielekästä ja merkityksellistä. Merkityksellinen elämä koostuu muun muassa kuulumisesta johonkin isompaan kokonaisuuteen kuten esimerkiksi tiettyyn uskontoon tai poliittiseen puolueeseen. (Seligman 2011.) Merkityksellisyys on hyvin henkilökohtainen ja subjektiivinen asia joku tuntee merkityksellisyyttä kuulumalla jalkapallojoukkueeseen toinen löytää merkityksellisyyttä partiotoiminnasta. Kun ihmiset kokevat elämänsä elämisen arvoiseksi eli merkitykselliseksi selviytyvät he paremmin vastoinkäymisistä. Merkityksellisyys liittyy myös tiiviisti suoriutumiseen. Koulun kontekstissa oppilaat, jotka kokevat koulunkäyntinsä

merkitykselliseksi ovat luokkatovereitaan sitoutuneempia ja innostuneempia tulevasta urasuunnitelmistaan. (Leskisenoja 2017.) Myös oppilaan sitoutuminen ja motivaatio arjen toimintaa kohtaan on parempaa, kun hän kokee asian itselleen tärkeäksi (Ranta 2020). Tämän vuoksi onkin tärkeää motivoida oppilaita etsimään merkityksellisyyttä ja tarkoitusta heidän elämäänsä. Merkityksellisyyden kokemukset ovat tärkeitä myös yksilön hyvinvoinnin kannalta. (Leskisenoja 2017.)

PERMA-teorian viides ja viimeinen elementti on saavuttaminen. Ihmiset tavoittelevat menestystä, saavutusta, voittamista ja jonkun asian hallitsemista usein vain niiden itsensä vuoksi, vaikka se ei tuottaisi positiivista tunnetta tai olisi heille merkityksellistä. Saavuttaminen on itsenäinen hyvinvoinnin tekijä eikä se näin ollen ole yhteydessä muihin hyvinvoinnin tekijöihin se on kuitenkin merkityksellistä ja tavoiteltava asia. (Seligman 2011.) Kyse ei ole pelkästään menestymisestä lyhyellä tähtämellä vaan optimistisen suhtautumistavan kehittymisestä, joka synnyttää toiveikkuutta tavoitteiden saavuttamiseksi ja sinnikkyyttä tulevien vastoinkäymisten voittamiseksi (Leskisenoja 2017).

### **2.3.6 Pedagoginen dokumentointi ja digitaaliset palvelut**

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat aina laatineet jonkinlaista dokumentaatiota lasten oppimisesta ja kehityksestä. Nykyään odotukset dokumentoinnin eduista ovat kuitenkin usein suurempia kuin aiemmin. Dokumentointi ei siis ole mikään uusi asia varhaiskasvatuksen kontekstissa, sitä on kehitetty varhaiskasvatuksessa tietoisesti jo yli 40 vuoden ajan. Dokumentointi on ollut toiminnan, lapsen kehityksen ja oppimisen tallentamista sekä näkyväksi tekemistä esimerkiksi valokuvien, lapsen piirrosten ja kasvattajan tekemien muistiinpanojen avulla. Pedagoginen dokumentointi rantautui suomalaiseen varhaiskasvatukseen 1990-luvulla, jolloin Reggio Emilia- kasvatustyyli alkoi kiinnostaa tšekäläisiä varhaiskasvattajia. Siinä pedagoginen dokumentointi nähtiin monikäyttöisenä työkaluna, joka tekee pedagogisen työn, lasten oppimisprosessit ja opettajan ammatillisen

kehityksen näkyväksi. Lisäksi sitä pidettiin arvioinnin välineenä, joka tarjosi vaihtoehdon luokitusasteikoille ja muille normatiivisille arviointivälineille. (Kalliala & Pramling Samuelsson 2014.)

Dokumentointiin on siis liitetty ajatus jonkin näkyväksi tekemisestä tai lapsen äänen kuulemisesta. Kun puhutaan pedagogisesta dokumentoinnista ja sen tavoitteista tarvitaan kuitenkin vielä jotain lisää. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017.) Pedagogisen dokumentoinnin käsite eroaa yleisestä dokumentoinnin käsitteestä, koska se korostaa analyysiin, pohdintaan ja tulkintaan johtavan dokumentoinnin merkitystä (Emilson & Pramling 2014; Rinaldi 1998). Pedagogiseen dokumentointiin ei ole yhtä oikeaa mallia, koska jokainen lapsi, jokainen kasvattaja, jokainen vanhempi, jokainen päiväkotijoukko, jokainen suru ja ilo, sekä jokainen oivallus ja pettymys ovat erilaisia. Kyseessä ei siis ole jokin aina samalla kaavalla etenevä prosessi. Pedagoginen dokumentointi elää ja muuttuu arjessa se muuttaa, haastaa ja rakentaa jotain uutta. Sen käyttöön tarvitaan suunnitelmallisuutta, kriittisyyttä, sinnikkyyttä ja uskallusta. Kyseessä on oppivan yhteisön yhteinen prosessi, joka kasvaa ja kehittyy. Erilaiset näkökulmat rikastavat dokumentointiprosessia ja muodostavat sille merkityksen. (Rintakorpi ym. 2017.) Dokumentointia pidetään varhaiskasvatuksessa tyypillisesti myös keinona parantaa hoidon ja kasvatuksen laatua (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014).

Pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan suunnittelun, toteuttamisen arvioimisen ja kehittämisen keskeinen työmenetelmä. Se on jatkuva prosessi, jossa havainnot, dokumentit ja niiden vuorovaikutuksellinen tulkinta muodostavat ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta. Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa lasten ja huoltajien osallistumisen toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen. Se tuottaa tietoa lasten, elämästä, kehityksestä, kiinnostuksen kohteista, ajattelusta, oppimisesta ja tarpeista sekä lapsiryhmän toiminnasta konkreettisella ja monipuolisella tavalla. Suunnitelmallisen dokumentoinnin tavoitteena on, että henkilöstö oppii tuntemaan yksittäistä lasta, ymmärtämään lasten välisiä suhteita sekä ryhmän henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen luonnetta. Pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena on auttaa toteuttamaan esiopetusta lapsilähtöisesti (Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opettajan tulee seurata lapsen kehittymistä ja oppimista esiopetuksen aikana. Seurannan kohteena ovat lasten työskentely, käyttäytyminen ja heidän oppimisensa edistyminen eri tiedon- ja taidonaloilla. Seuranta perustuu jatkuvaan havainnointiin sekä monipuoliseen dokumentointiin. Lasten tekemät työt ja omat kokemukset ovat osa dokumentointia ja arviointia. Opettaja ja lasta ohjaava henkilöstö antavat lapsille päivittäin rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta lasten vahvuuksista ja kehittämisalueista. Koottua dokumentaatiota käytetään niin että kukin lapsi voi havaita edistymistään. Tämä rakentaa lasten myönteistä käsitystä itsestään oppijana. Dokumentoinnin avulla saatua tietoa käytetään myös toimintakulttuurin, oppimisympäristöjen, työtapojen ja arvioinnin käytäntöjen jatkuvassa kehittämisessä esiopetuksen tavoitteiden mukaiseksi (Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021).

Alvestad & Sheridan (2014) haastattelivat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajia, opettajat kokivat dokumentoinnin auttavan heitä suunnittelemaan toimintaa. He korostivat sitä, että dokumentointi on osa heidän suunnitteluaan se lisää heidän ymmärrystään lasten kanssa tekemästään pedagogisesta työstä ja antaa sille merkityksen. Lisäksi dokumentointi antaa tietoa siitä onko tavoitteeseen päästy. Haasteita dokumentoinnille tutkimuksen mukaan olivat sen erilaiset tavoitteet ja käyttöalueet. Tutkimukseen osallistuvat opettajat toteuttivat dokumentointia ottamalla valokuvia lapsista erilaisissa tilanteissa ja toimintahetkissä. He eivät kuitenkaan kirjoittaneet muistiinpanoja havainnoistaan tai reflektoinnistaan. Dokumentaatiota käytettiin siis pääasiassa työkaluna opettajille heidän työnsä parantamiseksi ja vanhemmille esikoulun toiminnasta tiedottamiseen. Näin ollen dokumentoinnin painopiste oli opettajien omassa työssä ja sen kehittämisessä sekä lasten osallistumisessa aktiviteetteihin eikä niinkään lasten oppimisprosesseissa, joita olisi myöhemmin tarkasteltu otettujen kuvien avulla.

Riemun, oppimisen ja oivallusten lisäksi pedagogiseen dokumentointiin sisältyy myös turhautumista ja eettisiä haasteita. Jos dokumentointia tehdään vain dokumentoinnin vuoksi, ilman tarkoitusta, ilman kykyä tai mahdollisuutta muuttaa käytännön toimintaa voitaneen todeta, että silloin ei kyseessä ole enää pedagoginen

dokumentointi. Toisin sanoen vasta prosessointi antaa merkityksen dokumentointi työlle, pelkät dokumentit eivät sellaisenaan edesauta varhaiskasvatuksen kehittämistä. Dokumentointi tarkoittaa siis sisältöjen tuottamista, kun taas pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan kasvatustoiminnan suuntaamista ja muokkaamista dokumenteista saadun tiedon ja uuden ymmärryksen avulla. (Rintakorpi ym. 2017.)

Rintakorpi (2018) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että lähes 40 % varhaiskasvattajista, ei käyttänyt pedagogista dokumentointia juuri lainkaan, kaikkein vähiten sitä käytettiin nuorimpien lasten kanssa. Opettajat kokivat dokumentointia vaikeuttaviksi tekijöiksi ajan, välineiden ja osaamisen puutteen. Lasten oma osuus dokumentoinnista oli vähäinen. Aikuislähtöinen dokumentointi voi olla riski lapsen osallisuudelle, kuulluksi tulemiselle ja yksityisyydelle. Tutkimustulosten mukaan dokumentoinnin muuttuessa pedagogiseksi muuttui myös toimintakulttuuri ennakoluulottomammaksi, luovemmaksi ja emotionaalisesti positiivisemmaksi. Tutkimuksen perusteella pedagogisen dokumentointi on yhteydessä lapsilähtöiseen ja kehittyvään toimintakulttuuriin. Siirtyminen aikuislähtöisestä tallentamisesta kohti lapsilähtöistä ja pedagogista prosessointia edellyttää toimintakulttuurin muutosta varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tarvitaan vahvaa pedagogista osaamista ja hyvää varhaiskasvatuksen pedagogista johtamista.

Nykyään on kehitetty erilaisia digitaalisia palveluita pedagogisen dokumentoinnin välineeksi. Digitaaliset portfoliot ovat yksi pedagogisen dokumentoinnin muoto. (Opetushallitus 2021). Kumpulainen ja Guakrim-Soivio (2020) tutkivat digitaalisten portfolioiden käyttöä varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan arvioinnin välineenä. Lisäksi he tarkastelivat, kuinka päiväkotien lapsiryhmissä käytettiin digitaalisia portfolioita ja miten dokumentoinnin sisällöt ja muodot olivat yhteydessä varhaiskasvatussuunnitelman keskeisiin tavoitteisiin. Tutkimus oli osa kolmen kunnan yhteistä Diggaa mun digimatkaa kehittämishanketta.

Tutkimustulokset osoittivat, että digitaalinen portfolio antoi mahdollisuuden dokumentoida monipuolisesti lasten toimintaa ja oppimista varhaiskasvatussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden viitekehyksessä. Lasten toimijuus jäi puoles-

taan yllättävän vähäiseksi digitaalisten portfolioiden sisällöissä. Lapset eivät voineet itse vaikuttaa siihen, missä yhteydessä tai missä tilanteissa kuvia ja videoita otettiin. Lisäksi tuloksista välittyy käsitys siitä, että kuvia tai videoita oli päätetty ottaa tietystä aikuisen ennalta suunnittelemaasta tilanteesta kuten laulu- tai jump-pahetkestä. Suuressa osassa kuva- ja videomateriaalista oli nähtävissä, että lapsi oli kuvissa kohde ei aktiivinen toimija. Tutkimustulokset osoittivat myös että, vaikka digitaalisen portfolion oli tarkoitus toimia pedagogisen dokumentoinnin välineenä, ne muistuttivat osin raportoivaa taltiointia. Onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilökunnan pedagogista asiantuntijuutta kehitetään liittyen digitaalisten portfolioiden hyödyntämiseen varhaiskasvatuksessa. (Guakrim-Soivio & Kumpulainen 2020.)

Dokumentointia on myös kritisoitu. Tutkimuksissa on havaittu, että dokumentointia tekevät kasvattajat vetäytyivät usein taka-alalle tarkkailemaan lasten puuhia. He eivät kommunikoineet lasten kanssa eivätkä näin ollen olleet lasten saatavilla. (Emilson & Pramling Samuelsson 2014; Sculz 2015.) On myös havaittu, että dokumentoiva kasvattaja täyttää vuorovaikutustilanteen omilla käsityksillään ja oletuksillaan eikä asetu aidosti ottamaan vastaan lasten näkemyksiä ja paneutumaan niihin. Tästä hyvä esimerkiksi löytyy Emilsonin ym. (2014) tutkimuksesta missä kasvattaja ohjasi lapsia rakentamaan aina vaan korkeamman tornin ja määräsi minkä värisillä legoilla torni tulisi rakentaa, sen sijaan että hän olisi tukenut lasten omia oivalluksia ja näkemyksiä asioista. Kumpulainen ja Guakrim-Soivio (2020) havaitsivat tutkimuksessaan, että lasten toimijuus digitaalisten portfolioiden sisällön tuottajina ja tulkitsijoina jäi vähäisemmäksi kuin perinteisissä portfolioissa. He eivät voineet itse vaikuttaa siihen, missä tilanteissa kuvia ja videoita otettiin.

Pedagoginen dokumentointi on siis käyttökelpoinen mutta vaativa menetelmä, se vaatii käyttäjältään mediaosaamista, laadukasta toiminnan suunnittelua, työskentelyä lasten kanssa, pedagogista reflektointia työyhteisössä sekä aikaa ja näkemystä hyödyntää dokumentteja pedagogisesta näkökulmasta. Koko työyhteisön on sitouduttava pedagogisen dokumentoinnin edellyttämään työtapaan. On kuitenkin muistettava, että dokumentointi ei ole itsetarkoitus, vaan vain väline, minkä

avulla totuttuja rakenteita, toimintatapoja ja vuorovaikutusta tarkastellaan kriittisesti. (Rintakorpi ym. 2017.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen Huomaa hyvä työkalun käyttöä pedagogisen dokumentoinnin välineenä.

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita esiopetuksen opettajien kokemuksia ja näkemyksiä positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän digitaalisen palvelun käytöstä esiopetuksessa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten digitaalinen palvelu voisi tukea esiopetuksen opettajia heidän työssään.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kokemuksia esiopetuksen opettajilla on positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta esiopetuksessa?
2. Miten esiopetuksen opettajat kokevat digitaalisen pedagogisen dokumentoinnin käytön positiivisen pedagogiikan tukena esiopetuksessa?
3. Miten opettajat kehittäisivät digitaalista pedagogista dokumentointia?

Vastauksia näihin tutkimuskysymyksiin etsin kvalitatiivisen haastattelututkimuksen avulla.



## 4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tutkimukseni on laadultaan kvalitatiivinen ja siinä on käytetty fenomenologista tutkimusotetta. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Yhtenä kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin ja tunnustaa tutkimuksen kohteena olevien omia tulkintoja (Aaltola & Valli 2010). Fenomenologinen lähestymistapa sopii mielestäni tutkimukseen, koska siinä ollaan kiinnostuneita tutkittavien kokemuksista. Fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan tarkentaa kokemuksen tutkimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistonkeruumenetelmänä olen käyttänyt yksilöhaastatteluja. Aineiston analyysissä käytän analyysimenetelmänä fenomenologista analyysia.

### 4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimus perustuu lukuisiin piileviin oletuksiin, jotka koskevat esimerkiksi ihmistä, maailmaa ja tiedonhankintaa (Hirsjärvi ym. 2014). Tieteenfilosofisilla lähtökohdilla tarkoitetaan tutkimusstrategioiden, aineistonhankintamenetelmien sekä aineistoanalyysimenetelmien taustalla vaikuttavia käsityksiä tiedon ja todellisuuden luonteesta. Eri tieteenfilosofisissa suuntauksissa on erilaiset oletukset tiedosta ja todellisuuden luonteesta. Näiden edellä mainittujen asioiden tarkasteluun liittyvät käsitteet epistemologia eli tietoteoria, jossa pohditaan sitä mitä ja miten ihminen voi tietää asioista ja millainen tieto on oikeaa, sekä ontologia eli oppi olevaisesta, jossa puolestaan pohditaan sitä mitä todellisuus on ja millaiset asiat ovat todellisia. (Tieteenfilosofiset suuntaukset 2015.)

Tutkimukseni sitoutuu lähtökohdiltaan eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Eksistentiaalisen fenomenologian luoja pidetään Lauri Rauhala, hän käsittää kokemuksen koostuvan erilaisista mielistä, joita voivat olla esimerkiksi havainnot, tunteet, uskomukset ja arvostukset (Virtanen 2006). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne on osa laajempaa hermeneuttista tutkimusperinettä. Fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan

siis kohdentaa ihmisen kokemusten tutkimiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Vir-  
tasen (2006) mukaan kokemus on suhde subjektin, toiminnan ja kohteen välillä.  
Kokemus syntyy siis siitä, kun tajunnallinen ihminen suuntaa tajunnallisen toimin-  
tansa kohteeseen. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan fenomenologiseen  
tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. Tutkimusaineisto kootaan silloin yleensä  
ihmisiä haastatteleamalla, tutkimusprosessi etenee siinä niin, että haastateltava  
pukee kokemuksensa sanoiksi esimerkiksi opettajana olemisesta ja haastattelija  
pyrkii muodostamaan hänen ilmaisuistaan mahdollisimman totuudenmukaisen  
tulkinnan. Toisin sanoen fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella on  
kaksitasoinen rakenne. Ensimmäisen eli perustason muodostaa tutkittavan  
esiymmärrys sekä koettu elämä ja toisella tasolla on itse tutkimus, jossa tutkitaan  
ensimmäistä tasoa. (Laine 2001.)

## 4.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni liittyy Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen ja Positive Learning  
Oy:n yhteiskehittämishankkeeseen. Hankkeen tavoitteena on muun muassa ke-  
hittää Positive Learning Oy:n digitaalista Huomaa hyvä palvelua sekä saada ko-  
kemuksia, siitä miten Espoon kaupungin käyttämä G-suite (*Google Suite for Edu-  
cation*) soveltuu pedagogisen dokumentoinnin tallennuspaikaksi. Yhteiskehittä-  
mishankkeen tarkoituksena on opettaa lapsille luontevahvuuksia ja sosiaalisia  
taitoja digitaalisen palvelun avulla, sekä auttaa heitä tunnistamaan niitä. Lisäksi  
tarkoituksena on ohjata lapsia tallentamaan näistä taidoista itselle merkityksel-  
listä sisältöä omaan vahvuuskansioonsa ja kokeilla miten näitä digitaalisia kansio-  
oita voidaan jakaa huoltajien kanssa. Hankkeen tavoitteena on myös lisätä hen-  
kilökunnan osaamista positiivisesta pedagogiikasta.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat esiopetuksen opettajat, jotka työskentelevät  
esikouluryhmissä Espoossa. Kaikki haastateltavat opettajat olivat mukana Es-  
poon varhaiskasvatuksen ja Positive Learning Oy:n yhteiskehittämishankkeessa.  
Mukaan tutkimukseeni opettajat valikoituivat Espoon varhaiskasvatukselta saa-  
mieni tietojen perusteella siitä mitkä päiväkodit olivat mukana hankkeessa. Valit-  
sin näistä päiväkodeista satunnaisesti ne, joihin olin yhteydessä löytääkseni

haastateltavia opettajia. Mukaan tutkimukseen valikoitui lopulta kolme esiopetuksen opettajaa. Haastateltavien koulutustausta vaihteli, kahdella opettajista oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja toisella näistä opettajista oli lisäksi kasvatustieteen maisterin tutkinto. Yksi opettajista oli koulutukseltaan sosiaalikasvattaja, lisäksi hän oli opiskellut yliopistossa alku- ja esiopetuksen sivuaineen. Kaikki opettajat olivat mukana hankkeeseen liittyvässä positiivisen kasvatuksen täydennyskoulutuksessa.

Positive Learning Oy:n digitaalinen palvelu sisältää oppimateriaaleja luontevahvuuksien opettamiseksi, sekä työkalun hyvän huomaamisen tueksi. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan Huomaa hyvä! -työkalun käytöstä esiopetuksessa. Huomaa hyvä! -työkalu toimii tällä hetkellä ryhmätasolla eli myönteistä palautetta voi antaa koko ryhmän edistymisestä suhteessa tavoitteeseen. Huomaa hyvä työkalu toimii konkreettisesti niin, että opettaja luo palveluun ryhmälleen oman ryhmän ja asettaa seuraavaksi lasten kanssa yhdessä tavoitteet sille, mitä kohti pyritään. Tavoitteet sivulehdeltä löytyy valmiita tavoitteita mitä voi hyödyntää, mutta sinne voi myös lisätä omia tavoitteita. Opettaja nimeää ne vahvuudet, joita ollaan harjoittelemassa. Vahvuuksia ei kannata ottaa harjoitteluun kuin korkeintaan kolme kerrallaan. Vahvuudet pitää muistaa pitää ikätasoisena, sekä pilkkoa ne pienempiin osiin näin lapsille mahdollistetaan mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia. Myönteistä palautetta annetaan aina kun opettaja tai lapset ”huomaavat hyvää” eli asetetun tavoitteen suuntaista toimintaa. He merkitsevät sen työkaluun painamalla plussan kohdalta. Jos tavoite on esimerkiksi asetettu viiteen ”plussaan” työkalu ilmoittaa, kun tavoitteeseen on päästy, lisäksi ruudulle tulee näkyviin missä ajassa tavoitteeseen päästiin. Huomaa hyvä työkalussa on kyse lähtökohtaisesti vähän samasta asiasta kuin vanhassa helmet purkkiin menetelmässä, jossa purkkiin lisätään aina helmi, kun jokin positiivista kehitystä on tapahtunut. Huomaa hyvä! -työkalussa kerrytetään myös koko ryhmän ”hyvää”.

### 4.3 Haastattelututkimus

Valitsin tutkimukseni aineistokeruumenetelmäksi teemahaastattelun, koska olen kiinnostunut haastateltavieni tutkimusaiheistani koskevista kokemuksista. Haastattelu on laaja-alaisin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta (Laine 2010). Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, siinä kysymykset on valmiiksi mietitty ja esitetään kaikille haastateltaville samassa järjestyksessä. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiiri tai teema on kaikille haastateltaville sama. Kysymykset eivät ole kuitenkaan yhtä tarkasti muotoiltuja kuin esimerkiksi strukturoidussa haastattelussa. (Hirsjärvi & Hurme 2000.) Teemahaastattelu sijoittuu lomake- ja avoimen haastattelun väliin. Vaikka teemahaastattelu on keskustelua, jolla on etukäteen päätetty tarkoitus, siinä kuitenkin annetaan myös vapaalle puheelle tilaa. (Virtuaaliyliopisto; Hirsjärvi & Hurme 1995.)

Puolistrukturoidussa haastattelussa ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998; Hirsjärvi & Hurme 1995). Se sopii käytettäväksi samoissa tilanteissa kuin strukturoimaton haastattelu, teemahaastattelu onkin lähellä syvähaastattelua, jossa tavoitteena on kommunikaation luontevuus (Hirsjärvi & Hurme 1995). Fenomenologisen lähestymistavan näkökulmasta haastattelun tulisi olla luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelun omainen tapahtuma, jossa pyritään antamaan haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa (Laine 2010).

Haastattelut toteutettiin koronatilanteesta johtuen yksilöhaastatteluina Teams-ohjelman välityksellä, haastattelut äänitettiin. Ne kestivät 30–45 minuuttia. Haastatteluissa oli kolme isompaa teemaa, jotka sisälsivät tarkentavia kysymyksiä. Niissä keskusteltiin Huomaa hyvä! -palvelusta ja sen käytöstä eri näkökulmista, sekä siitä, tukeeko palvelun käyttö opettajan työtä ja miten palvelua voisi kehittää. Tässä tutkimuksessa haastatteluista on litterointi vaiheessa poistettu hymähdykset ja huokaukset, sekä täytesanat aineiston tulkitsemisen helpottamiseksi. Haastattelun aikana haastateltavien ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä on pyritty saamaan selkeämmin esille kysymällä tarkentavia kysymyksiä, mutta myös vapaalle puheelle on pyritty antamaan tilaa.

## 4.4 Fenomenologinen analyysi

Tässä luvussa pyrin kuvaamaan tekemääni analyysiä ja kuljetan mukana yhtä haastatteluaineistosta erottamaani merkitysyksikköä esimerkin omaisesti analyysin eri vaiheiden läpi.

Fenomenologinen tutkimus etenee vaiheittain vähän kuin portaita ylös nouseminen, kun alempi vaihe on selvitetty, edetään seuraavaan vaiheeseen. Tämä pätee myös fenomenologisessa analyysissä. Fenomenologisessa analyysissä aineisto jaotellaan merkityskokonaisuuksiksi (Laine 2010). Analyysini pohjautuu Amadeo Giorgin fenomenologiseen metodiin. Ensimmäinen vaihe analyysissäni oli kokonaisnäkömyksen muodostaminen aineistosta. Tutustuin aineistoon avoimesti ja huolellisesti kokonaisnäkömykseen pyrkien. Luin tekstin läpi moneen kertaan, jotta pääsisin kokonaisymmärrykseen tutkittavien kokemuksista. Kuuntelin myös haastatteluaineiston äänitteet läpi useaan otteeseen. Virtasen (2006) mukaan tutkija pyrkii fenomenologisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa kohtaamaan aineiston sellaisena kuin se on ilman ennako käsitteitä tai asennetta tutkittavasta ilmiöstä. Ensimmäinen vaihe on tavallaan pohjana analyysin toiselle vaiheelle.

Analyysin toisessa vaiheessa etsin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta relevantteja ilmauksia ja pohdin, mikä on niiden tarkoitus suhteutettuna kuvauksen kokonaisuuteen. Näin muodostuivat niin sanotut merkitysyksiköt, jaoin koko aineiston näihin merkityksen sisältäviin yksiköihin. Merkitysyksikkö voi olla esimerkiksi ilmaus: ”Hyviä kokemuksia, se on tosi kätevä, kun se on helppo ottaa käyttöön”. Merkitysyksiköt siis ilmaisevat itsessään tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen. Erotetut yksiköt ovat yhteydessä kuitenkin aina kuvauksen kokonaisuuteen. Tutkija ei siis voi päätellä mikä merkityksistä on oleellinen ja mikä ei. (Virtanen 2006.) Tutkimuksessa merkityskokonaisuudet järjestyvät myös tutkijan tutkimuskysymysten ehdoilla (Laine 2010).

Analyysin kolmannessa vaiheessa käänsin nämä merkitysyksiköt tutkittavan kieleltä tieteenalan yleiselle kielelle esimerkiksi seuraavalla tavalla: "Hyviä kokemuksia, se on tosi kätevä, kun se on helppo ottaa käyttöön". Opettajalla on hyviä kokemuksia Huomaa hyvä! -työkalun käytöstä, hänen mielestään se on helppo ottaa käyttöön. Virtanen (2006) kuitenkin muistuttaa, että käänös tulee tehdä siten että käänös ja alkuperäisen tekstin yhteys on näkyvässä. Toisin sanoen tarkoituksena ei ole köyhdyttää aineistoa (Laine 2010).

Analyysin neljännessä vaiheessa etsin aineistosta tutkittavien kokemusten perusteella toistuvia ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta keskeisiä merkitysisältöjä. Tämä oli osittain haastavaa koska monet merkitysyksiköt olisivat sopineet useampaan kohtaan merkitysverkostoa. Metodien neljännessä vaiheessa tarkoituksena on siis muodostaa yksilökohtainen merkitysverkosto mikä muodostuu, kun tiivistetään sisältöalueille yhteiset ja suhteessa kaikkiin sisältöalueisiin keskeiset merkitystihentymät ja sijoitetaan ne sisällöllisesti toistensa yhteyteen. (Virtanen 2006).

TAULUKKO 2. Yksilökohtaisen merkitysverkoston sisältöalueet ja niihin sijoitetut merkitysisällöt olivat:

Sisältöalueet	Merkitysisällöt
Kokemukset digitaalisen palvelun käytöstä oman työn tukena	Vahvuuspedagogiikka
	Myönteinen palautteenanto
	Pedagoginen dokumentointi
Kokemukset digitaalisen palvelun käytöstä esiopetuksen prosessien tukena	- Suunnittelu - Toteutus - Arviointi
Haasteet digitaalisen palvelun käytössä	- Kuvien lataaminen - Käyttö arjessa
Kehitysehdotukset	- Muokattavuus - Ymmärrettävyyden parantaminen (kommunikaatiokuvat) - Käytön sujuvoittaminen

Analyysin viimeisessä vaiheessa siirryin muodostamaan yksilökohtaisesta merkitysverkostosta yleisen merkitysverkoston, joka kokosi yhteen aiemmin muodostamani merkityskokonaisuudet. Laineen (2010) mukaan analyysin viimeisen vaiheen tavoitteena on luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Siinä erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen. Virtanen (2006) korostaa, että yleisen merkitysverkoston tulee sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esiin nousseet ilmiön kannalta keskeiset sisällöt, jotta kokemuksen koko variaatio tulisi esille. Yhteys yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin on myös säilytettävä koko analyysin ajan.

Keskeiseksi muodostuneet sisältöalueet ja niitä tarkentavat sisältöalueet olivat:

1. Kokemukset Huomaa hyvä! -työkalun käytöstä esiopetuksessa
  - Lasten vahvuuksien tunnistamisen tukeminen
  - Hyvän huomaaminen ja onnistumisen kokemukset
  
2. Digitaalisen palvelun käyttö oman työn tukena
  - Digitaalisen pedagogisen dokumentoinnin välineenä
  - Esiopetuksen erilaisten prosessien kuten toiminnan suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin tukena.
  
3. Digitaalisen palvelun kehittäminen
  - Haasteet
  - Kehitysehdotukset

## **5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa**

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset tutkimusongelmittain. Käsittelen tutkimuskysymyksiin saamiani vastauksia muun muassa suoria lainauksia käyttämällä. Alaluku 5.1 käsittelee ensimmäistä tutkimuskysymystäni, jossa pyrittiin selvittämään opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta esiopetuksessa. Alaluvussa 5.2 käsittelen toista tutkimuskysymystäni, jonka tarkoituksena oli selvittää miten esiopetuksen opettajat kokevat digitaalisen pedagogisen dokumentoinnin käytön positiivisen pedagogiikan tukena esiopetuksessa. Viimeisenä alaluvussa 5.3 pyrin vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni, miten opettajat kehittäisivät digitaalista pedagogista dokumentointia.

### **5.1 Esiopetuksen opettajien kokemuksia Huomaa hyvä! -työkalun käytöstä esiopetuksessa**

Tässä luvussa tarkastelen ensin sitä, miten opettajat ovat käyttäneet digitaalista palvelua vahvuusopetuksessaan ja miten lapset ovat oppineet tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Seuraavaksi käsittelen sitä, miten työkalu toimii opettajien mielestä lasten vahvuuksien tunnistamisen tukena ja myönteisen palautteenannon välineenä ja miten he sitä käyttivät arjessaan. Lisäksi tarkastelen sitä, miten opettajat kokivat työkalun toimivan pedagogisen dokumentoinnin välineenä. Lopuksi esittelen ja pohdin tutkimustuloksiani kokoavasti.

#### **5.1.1 Digitaalinen palvelu ja lasten vahvuuksien tunnistamisen tukeminen**

Opettajat ovat käyttäneet palvelua monipuolisesti he ovat lukeneet lapsille digitaalisesta palvelusta esimerkiksi vahvuustarinoita, joita he käyttivät vahvuusopetuksessaan muun muassa keskustelun virittämiseksi. Opettajat ovat katsoneet lasten kanssa yhdessä myös tanssivideoita. Yksi ryhmistä koki vahvuusvaris tanssin niin hauskaksi että he se otettiin osaksi päivittäistä toimintaa, lapset tanssivat usein pienryhmissä ennen ruokailua.



Opettajien kokemuksen mukaan digitaalinen palvelu tukee luontevahvuus opetusta. He ovat käyneet lasten kanssa läpi vahvuuksia lapset ovatkin olleet kiinnostuneita niistä ja siitä mitä ne tarkoittavat. Vahvuuskielen oppimiseen meni lapsilta opettajien mukaan useampi viikko ja välillä he joutuivat muistuttelemaan lapsia asioista. Aluksi kun vahvuuksien tunnistamista harjoiteltiin vasta, ryhmän aikuiset toivat esille lasten onnistumisia ja sanoittivat niitä heille arjen eri tilanteissa. Opettajien kokemuksen mukaan lapset pysähtyvät selvästi miettimään omia vahvuuksiaan, kun he saavat myönteistä palautetta niistä aikuisilta ja näin he myös oppivat tunnistamaan omat vahvuutensa. Heidän mielestään lapset ovat jo oppineet tunnistamaan omia vahvuuksiaan hyvin. Kehittämishankkeen alussa lapset myös huomasivat vain sen missä he itse onnistuivat, mutta myöhemmin he ovat alkaneet huomata myös toistensa hyviä tekoja.

Hei sulla olikin toi luovuus vahvuutena sen kyllä huomaa tuosta sun työstä.  
(H2)

Avolan ja Pentikäisen (2019) mukaan vahvuuksien opettamiseen kuuluu tiiviisti vahvuussanojen opettaminen lapsille. Opettamalla lapsille vahvuuspuhetta eli sanoittamalla heidän vahvuuksiaan mahdollistetaan heille itsensä tuntemaan oppiminen vahvuusnäkökulmasta paremmin. Näin autamme heitä myös rakentamaan vahvaa resilienssiä eli henkistä kapasiteettiä, jonka avulla he pystyvät hyödyntämään niitä voimavaroja ja vahvuuksia, jotka ylläpitävät heidän hyvinvointiaan erilaisissa tilanteissa.

Huumori vahvuus on ollut ryhmissä pinnalla ja monella lapsella on huumori vahvuutena. Vahvuuspedagogiikan myötä lapset ovat oppineet, että huumori ei olekaan huono asia vaan yksi heidän vahvuuksistaan. Opettajat ovat oppineet itsekin havaitsemaan lapsista vahvuuksia ihan eri tavalla kuin aikaisemmin ja ymmärtäneet että jokin asia minkä he ovat ennen kokeneet haastavaksi käytökseksi voikin olla oikeassa tilanteessa lapsen vahvuus. Luontevahvuuksia tunnistamalla ja niiden varaan rakentamalla opettaja mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksia ja kasvattaa hänen itseluottamustaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Leskisenoja (2017) kiteyttää ja toteaa että kun keskitymme hyvään, saamme sitä jatkossa lisää.

Itselle oli hirveen silmiä avaavaa se, että kun siellä huomaa hyvä variksellalla se huumori on esimerkiksi yksi vahvuus. Sitä käsiteltiin ja mietittiin, niin jotenkin huomasi lapsissakin, että hauskuttaja lapset, jotka monestikin ehkä tykkää vähän niin kuin naurattaa muita niin jotenkin sitten osas kääntää itekkin sen siihen että hei eihän se ole mikään negatiivinen asia vaan voi olla sen lapsen vahvuus. (H1)

Opettajat ovat antaneet myönteistä palautetta lapsille aina silloin kun vahvuus osui oikeaan aikaan ja paikkaan. Näin lapset ovat huomanneet itsekkin, että tämähän on hyvä asia. Lisäksi he havaitsivat myös, että kun he asettivat tavoitteeksi jonkin vahvuuden, esimerkiksi ystävällisyyden se lisääntyi ryhmässä huomattavasti. Leskisenoja (2017) havaitsi tutkimuksessaan, että myönteinen palaute ruokkii lasten myönteistä käyttäytymistä ja edistää oppimista tehokkaasti. Lapset, joille myönteistä palautetta annetaan pyrkivät korostamaan käyttäytymisessään myönteisiä piirteitä. Vaikka myönteinen palaute ei itsessään aulasta säätelemään toimintaansa se ruokkii motivaatiota harjoitella näitä taitoja. Myös Ahosen 2015 tutkimustulosten mukaan positiivisen palautteen merkitys oli suuri. Hänen haastattelemansa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat sitä, miten he havaitsivat arjessa välittömän vasteen positiivisen palautteen ja lapsen myönteisen käyttäytymisen välillä.

### **5.1.2 Hyvän huomaaminen ja onnistumisen kokemukset**

Opettajien mielestä Huomaa hyvä! -työkalu toimii hyvin myönteisen palautteenannon välineenä. He vertaavat työkalun käyttöä kouluissa jo pitkään käytössä olleeseen helmipurkkiin, missä lapset ovat saaneet helmen aina kun he ovat toimineet asetetun tavoitteen suuntaisesti. Työkalussa kerrytetään myös hyviä hetkiä. Arjessa opettajat käyttivät työkalua asettamalla tavoitteita, ja kerryttämällä ”plussia”.

Opettajat ovat luoneet erilaisia käytänteitä tukemaan asetettuihin tavoitteisiin pääsemistä. Yhdessä esiopetusryhmässä lapset saivat valita aina jonkin leikin silloin kun he onnistuivat pääsemään tavoitteeseen. Toisessa ryhmässä opettaja

on suunnitellut heille vahvuusopetukseen ja kehittämishankkeeseen liittyen käytänteen, jossa kaksi varista (jokainen lapsi on itse askarrellut oman variksen) istuu ikkunalaudalla ja ”bongailee” mitä vahvuuksia ulkoilun aikana ilmenee. Nämä varikset vaihtuvat joka viikko. Eli ulkoilun aikana ne lapset, joiden varikset istuvat ikkunalaudalla tarkkailevat mitä vahvuuksia toisten lasten toiminnassa näkyy. Ulkoilun jälkeen ryhmä kokoontuu piiriin ja nämä kaksi lasta rummuttavat rumpuja ja kertovat mitä vahvuuksia he ovat ulkoilun aikana havainneet. Lopuksi juhliitaan yhdessä ja ne lapset, joille rummutetaan saavat vahvuuskortit opettajalta.

Kolmannessa ryhmässä opettaja suunnitteli ”viikon ystävän” joka tuki heidän ystävällisyystavoitteen saavuttamistaan, mikä oli asetettu koko ryhmälle. Siinä he valitsevat aina yhden lapsen, joka saa kertoa miksi hän on hyvä ystävä. Seuraavaksi hän saa valita missä paikassa hänestä otetaan kuva, ja lopuksi hän saa koristella sen. Toiset lapset saavat myös kertoa miksi tämä valittu lapsi on hyvä kaveri. Opettaja havaitsi ”viikon ystävän” myötä, että lapset ovat oppineet löytämään vahvuuksia itsestään.

Viikon ystävä vähän niinku tähän suunniteltu. Siinä me sitten aina valitaan tietty lapsi ja sitten lapsi saa kertoa miksi hän on hyvä ystävä. Siellä sitten huomaa, että on alkanut tulemaan kaikkia sellasia että on auttavainen ja on kiltti ja silleen pikkuhiljaa sieltä alkaa niitä tulla. Mutta ei ehkä vielä niin paljon ja monipuolisesti mutta pikkuhiljaa. (H1)

Opettajat kertoivat, että lapset itse ovat myös alkaneet huomaamaan onnistumisen hetkiä ja tulevat itse kysymään voivatko he ottaa kuvia ja kertomaan missä ovat onnistuneet. Lapset ovat heidän mukaansa alkaneet huomata myös toistensa hyviä tekoja. Toisaalta opettajat painottivat, että tavoitteeseen pyrkimisestä ei ole haluttu tehdä sellaista, että siihen aktiivisesti pyritään vain jonain tiettyinä hetkenä. Hyvää kerrytetään arjen tilanteissa koko ajan. Toisin sanoen opettajien mielestä hyvän huomaaminen tulee siis toteuttaa arjen erilaisten toimintojen lomassa eikä erillisissä tuokioissa.

Aluksi se oli vaan sellasta että huomattiin vaan että mitä minä teen ja minä olen tehnyt näin hyvin ja huomaa nyt nämä minun onnistumiseni ja sehän on tietysti hyvä, että huomaa itsessään missä he onnistuu. Viikkojen kuluessa on tullut vielä enemmän sitä, että huomataan myös se mitä toiset tekee. (H1)

Myös Hujalalla (2007) on samansuuntaisia ajatuksia toiminnan toteuttamisen tavoista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Hän korostaa, että lapsen oppiminen on jatkuva prosessi, joka ilmenee päivittäisissä toiminnoissa. Näin ollen oppiminen ei edellytä erillisiä tuokioita.

Pedagogisen dokumentoinnin näkökulmasta opettajat kokivat tärkeäksi, että koettuihin onnistumisiin voidaan työkalun avulla palata myöhemmin ja käsitellä niitä yhdessä lasten kanssa. Rintakorpi (2017) korostaa että vasta prosessointi antaa merkityksen dokumentointi työlle. Tutkimustulosten mukaan pedagoginen dokumentointi on yhteydessä lapsilähtöiseen ja kehittyvään toimintakulttuuriin. Siirtyminen aikuislähtöisestä tallentamisesta kohti lapsilähtöistä ja pedagogista prosessointia edellyttää toimintakulttuurin muutosta, vahvaa pedagogista osaamista sekä hyvää pedagogista johtamista.

Mun mielestä tosi ihana, kun lasten kanssa aina aamulla kokoonnutaan. Niin me katotaan vähän sitä sivustoa ja katotaan niitä onnistumisen hetkiä mitä meillä on ollut. (H1)

Myös lapset ovat opettajien mukaan olleet halukkaita palaamaan omiin onnistumisiin ja se on myös lisännyt ryhmien myönteistä ilmapiiriä. Eri esikouluryhmissä on syntynyt erilaisia käytänteitä siitä, milloin näihin onnistumisen hetkiin palataan. Yhdessä ryhmässä niihin pyrittiin palaamaan joka aamu tai vähintään kerran viikossa, kun taas toisessa ryhmässä niitä muisteltiin aina sopivassa hetkessä silloin kun niitä oli kertynyt lapsille enemmän. Aina lapsista ei voida ottaa valokuvia niin että heidät voi tunnistaa kuvista. Tällaisessa tilanteessa opettajat olivat ratkaisseet asian esimerkiksi niin, että kuvat oli otettu kaikista lapsista takaapäin. Lapsi siis käänsi selkänsä ja näytti vahvuuskorttia kameralle.

## 5.2 Digitaalisen palvelun käyttö oman työn tukena

Opettajilla on hyviä kokemuksia Huomaa hyvä! -työkalun käytöstä lapset ovat heidän mukaansa ottaneen innolla vastaan työkalun. He ovat käyttäneet työkalua älypuhelimilla, IPadeilla ja monikosketusnäytöillä. Opettajien mielestä itse työkalu on hyvä ja selkeä ja sitä on helppo käyttää. Heidän mielestään on myös hyvä, että työkalun avulla pystyy palaamaan niihin asioihin mitä on tapahtunut aiemmin ja vertaamaan niitä tilanteeseen missä ollaan nyt. Toisin sanoen pystytään seuraamaan lapsen edistymistä ja kehittymistä niissä asioissa mitä hän on harjoitellut. Opettajat kokevat työkalun tukevan myös lasten vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden löytämistä. Ne lapset, jotka osaavat lukea hyötyvät opettajien mielestä enemmän työkalun käytöstä kuin lapset, jotka eivät vielä lukeneet.

Hyviä kokemuksia. Mun mielestä tosi kätevä, kun se on helppo ottaa käyttöön. Me ollaan käytetty tosi paljon puhelimella sitä se on jotenkin tosi paljon yksinkertaisempi. (H1)

Niin tässä on jotenkin ihana, kun pystyy palaamaan niihin mitä on tapahtunut vaikka syksyllä ja sitten voi vaikka vertaillakin sitä. (H1)

Musta tuntuu et ne, jotka pysty yhtään lukemaan niin heille tää niin kun heti toimi paremmin. Niin kauan kun piti vaan se selittää että tää on tämmönen ja tossa lukee se oli jotenkin ehkä liian aikasta. (H3)

Opettajat korostivat, että lapsilla on tänä päivänä paljon tuen tarvetta varsinkin tunnetaidoissa ja kokivat digitaalisen palvelun olevan näiden lasten tukemiseen erittäin hyvä apuväline. Heidän mukaansa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa tavoitteet on hyvä pilkkoa mahdollisimman pieniksi paloiksi, että palkinto tulee nopeasti. Lapset eivät jaksaa odottaa pitkään ja lisäksi heidät pitää saada aina uudestaan motivoitumaan tavoitteen tavoittelemiseen, että he jaksavat yrittää päästä siihen. Seligmanin (2008) mukaan lasten vahvuuksien kehittämisen tukemisessa on tärkeää palkita lasta kaikista vahvuuksien osoittamisesta.

Opettajien mukaan paras tapa käyttää työkalua erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa on yksilökohtaisesti asetetut tavoitteet ja niiden tavoittelu pienryhmissä. Lapset voivat myös seurata itse edistymistään helpommin pienryhmissä. Jos esi-kouluryhmässä lasten taitotaso ja lasten läsnäoloaika vaihtelevat paljon eikä niin sanottuja päivittäisiä rutiineja muodostu, silloin opettajien mielestä työkalu toimii

myös parhaiten yksilötasolla, jolloin se saadaan myös paljon tehokkaammin käyttöön. Vuoropäiväkodissa lapset vaihtuvat koko ajan ja opettajat kokivat, että siinä tilanteessa on hedelmällisempää kerryttää lapsen omaa hyvää ja keskittyä yksilökohtaisiin tavoitteisiin kuin keskittyä ryhmän yhteisiin tavoitteisiin.

On hankala tietyllä tapaa saada sitä yhteistä semmosia niinkun tavoitteita kuin sellasessa tosi homogeenisessä ryhmässä. (H3)

Mä jotenkin ajattelen, että jos tekee tollasta yksilöllistä enemmän sellasta tosi pienryhmä toimintaa noiden erityislasten kanssa ja joilla on hirvee haaste lähtee edes tekemään mitään töitä tai saada edes yksi pieni kirjoitusharjoitus tehtyä tai ihan mitä vaan niin he vois sitä kautta saada itse seurattua henkilökohtaisesti että miten he on edistynyt. (H3)

Parhaimmillaan tämä koko appi saattais toimia paremmin yksilövälineenä tai niinkun yksilötasolla. Etenkin tää tulis niinkun tässä meidän yksikössä silloin paljon tehokkaammin käyttöön, koska meillä tosiaan se ryhmä vaihtuu koko ajan. Sillon jollain lailla se jatkuvuus olisi tärkeämpi siinä että se olisi se lapsen yksilöllinen tavoite mitä siinä haetaan ja mitä kerättäisikin. (H3)

Opettajat kokivat digitaalisen palvelun käytön aloituksen vaikuttaneen heidän toimintatapaansa kokonaisuudessaan. He painottivat haastatteluissa sitä, että kun on ottanut Huomaa hyvä! -työkalun käyttöön niin se vaikuttaa omaan tapaan toimia ja että silloin itsekin oppii katsomaan lapsia tietyt ”vahvuuslinssit” silmillä. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) toteavat että vahvuuksien tietoinen käyttäminen ja niiden sanoittaminen lapsille muuttavat myös aikuisen omaa työskentelyasennetta ja suhdetta lapsiin. Positiivinen toimintatapa ja välittävä opettaja luo ryhmään lämpimän ja yhteisöllisen ilmapiirin (Leskisenoja 2019). Opettajat kokivat palvelun myös tukevan heidän työtään ja esiopetuksen eri prosesseja kuten suunnittelua, toiminnan toteuttamista ja arviointia. Opettajien mielestä palvelussa on runsaasti opettajan aineistoa esimerkiksi luonteenvahvuus opetukseen. He aikovat käyttää sitä työssään toiminnan suunnittelun tukena jatkossakin.

Jotenkin kun sitä on käyttänyt ja oppinut itekkin kattomaan ne sellaset tietyt linssit silmillä lapsia ja tietää mitkä niiden vahvuudet on. (H1)

Alat itse ajatella, että et miten tulet tuonne ryhmään. Kun tulet paikalle niin se pitäisi määrääjain jokaisen ihmisen niin kuin erikseen ajatella. Ne on semmoisia asioita että sitten kun ne tulee esille tämmöisessä, niin sitä yhtäkkiä seisot siinä ja mietit että okei että miten olet tullut paikalle niin vaikuttaako se jotenkin tähän. Mitä sä sanot, siis sä niinku teet semmoista koko ajan. Sitten sä mietit, että vaikka

sen tietää aikaisemmin, mutta että kun se tulee esille tämmösessä asiassa, niin sitä alat ihan aktiivisesti ajatella sitä. (H2)

Opettajat kokivat, että Huomaa hyvä! -työkalu tukee toiminnan suunnittelua ja siinä erityisesti tavoitteen asettamista. He eivät kuitenkaan kokeneet työkalua mitenkään suunnittelua ohjaavana tai määrittävänä välineenä. Opettajat pyrkivät suunnittelemaan toimintaa niin, että jokainen lapsi saisi kokea onnistumisen hetkiä ja että lapset pääsisivät käyttämään heidän vahvuuksiaan ja loistamaan. Seligman (2008) muistuttaa että arjen keskellä on tärkeää pyrkiä mahdollistamaan lapselle hänen vahvuksiensa ilmentäminen mahdollisimman usein. Opettajien mielestä työkalu siis tukee toiminnan suunnittelua ja he kokivat osaavansa huomioida paremmin vahvuudet toiminnan suunnittelussa. He ovat suunnitelleen toimintaa myös työkalun käytön ympärille, yhdessä ryhmässä lasten vanhemmat ottivat vahvuuskuvia lapsista kotona ja lähettivät ne opettajalle, joka teki niistä videon missä lapsi näyttää tabletilla kotoa tullutta vahvuuskuvaansa ja kertoo mikä vahvuus on kyseessä.

Sitä pyrkii suunnittelemaan sitä toimintaa silleen, että jokaiselle tulis niitä hetkiä, että ne pääsee niin kun käyttämään niitä niiden vahvuuksia ja ne pääsee loistamaan ja kokemaan niitä onnistumisen hetkiä. Kyllä se vaikuttaa ja osaa ehkä huomioida sen paremmin toiminnassa, että miten sitä sitten tekee niitä hetkiä kaikille. (H1)

Opettajat pitivät myös mahdollisena työkalun ja vahvuuksien käyttämistä tulevaisuudessa myös pienryhmien suunnittelun apuna. Haastattelussa eräs opettaja totesi, että niinhän he jo muutenkin tekevät, kun muodostavat pienryhmiä he miettivät minkälaiset lapset sopisivat samaan ryhmään niin samalla tavalla vahvuuksia voisi käyttää siinä. Toisaalta työkalun koettiin vaativan pienryhmien muodostamisen välineenä jollain tavalla enemmän vaivan näköä.

Lasten vahvuuksia huomioidaan myös siinä, millaista toimintaa toteutetaan, esimerkiksi yhdessä esikouluryhmässä on ollut huumori vahvuus erityisesti esillä ja opettaja on pyrkinyt ottamaan huomioon sen toiminnassa niin että heillä on esimerkiksi "lava vapaa" esityksiä aina perjantaisin aamupiirissä. Silloin lapset saavat esittää omia hassuttelu juttujaan toisille näin he pääsevät hyödyntämään huu-

mori vahvuuttaan. Jos joku on enemmän sellainen, että haluaa auttaa arjen as-  
kareissa muita niin opettaja mahdollistaa myös sellaisille lapsille tilanteita missä  
he saavat loistaa. Lapset saavat tulla auttamaan häntä ja tulla esimerkiksi pyyh-  
kimään pöytiä. Opettaja pyrkii järjestämään lapsille arjessa mahdollisimman pal-  
jon pieniä hetkiä, jolloin lapsi pääsee käyttämään vahvuuttaan.

Mä oon pyrkinyt tuomaan niitä hetkiä esimerkiksi, sellasia että on vapaa  
lava esityksiä, että he saavat tuoda heidän hassuttelu ja hauskuutus  
juttuja toisille kun he rakastavat sitä että saavat naurattaa muita. Joskus  
joudutaan vielä kyllä käymään keskustelua koska se huumorihetki on ja  
milloin ei ole. (H1)

Työkalu tukee myös arviointia opettajien mukaan esimerkiksi, kun lapsella on  
joku vahvuus, jota halutaan vahvistaa, silloin asetetaan tavoite ja työkalu tallen-  
taa onnistumisen hetkiä. Yhdessä ryhmässä esimerkiksi on ollut ryhmätasolla ys-  
tävällisyys vahvuus harjoittelussa niin opettaja on kokenut hyödylliseksi, että las-  
ten kanssa on pystynyt käymään läpi hyviä hetkiä ja katsomaan onko tavoitteessa  
edistytty. Näin pystytään myös arvioimaan, onko heidän suunnittelemansa toi-  
minta tukenut tavoitteeseen pääsyä. Työkalun avulla voidaan siis seurata missä  
ollaan menossa asetetun tavoitteen suhteen. Opettajat uskovat voivansa käyttää  
tulevaisuudessa myös Leops keskusteluissa juuri tätä työkalun ominaisuutta.

Opettajien kokivat, että lapset ovat taitavia nykyään käyttämään digitaalisia väli-  
neitä näin ollen heidät on helppo osallistaa käyttämään työkalua. Kumpulainen ja  
Guakrim- Soivio (2020) saivat päinvastaisia tuloksia tutkimuksessaan, jossa ha-  
vaittiin, että lasten toimijuus jäi yllättävän vähäiseksi digitaalisten portfolioiden si-  
sällöissä. Rintakorven mukaan (2018) aikuislähtöinen toiminta voi olla riski lap-  
sen osallisuudelle, kuulluksi tulemiselle ja yksityisyydelle. Hänen tutkimustulos-  
tensa mukaan dokumentoinnin muuttuessa pedagogiseksi muuttui myös toimin-  
takulttuuri ennakkoluulottomammaksi, luovemmaksi ja emotionaalisesti positiivi-  
semäksi.

Työkalua voisi hyödyntää opettajien mukaan myös Leops-keskusteluissa ja van-  
hempien varteissa. He kokivat, että työkalu voisi toimia eräänlaisena portfoliona,  
johon laitetaan kuvia lapsen onnistumisen hetkistä. Näitä kuvia voisi sitten näyt-



tää vanhemmille kuva avaa vanhemmalle paljon paremmin arjen erilaisia tilanteita. Opettajien mielestä olisi tärkeää saada vanhemmatkin ottamaan ”positiivisuuslinssit” silmille ja saada heidät miettimään mitkä ovat heidän oman lapsensa vahvuudet mitkä näkyvät siellä kotona. Se auttaa myös opettajaa, kun hän tietää mitkä vahvuudet näkyvät kotona ja sitten vanhemmillekin avautuu se, minkälainen lapsi on esikoulussa.

Niin siitä saiskin kerättyä sellasta portfoliota tosi kivasti ja se olis mun mielestä se missä se olis tosi kätevä väline. Silloinhan se just tukisi sitä, että sä voisit just näyttää vanhemmille eri tavalla ja se olis vähän sellanen interaktiivinen kanssa että.

### 5.3 Digitaalisen palvelun kehittäminen

Opettajat kokivat työkalun käytössä sen helppokäyttöisyydestä huolimatta myös haasteita. He kokivat haastavaksi muun muassa kuvien lataamisen Huomaa hyvä! -työkaluun. Heidän mielestään ongelmien selvittelyyn meni turhan paljon aikaa ja tämä aika on ollut pois työkalun tehokkaasta käytöstä ryhmässä. Paljon aikaa on opettajien mielestä mennyt myös työkalun käyttöön konkreettisesti, esimerkiksi kun on asetettu tavoite ja on aika kerätä onnistumisia niin voi olla vaikka kuusi lasta samaan aikaan kertomassa, että hei nyt minä autoin kaveria tässä ja tässä. Lapset ovat kärsimättömiä, kun jokainen haluaisi päästä painamaan heti ”plussaa”. Kun tavoite täyttyy, sitä juhliitaan. Sillä välin ne kolme muuta joutuu odottamaan hirveän pitkän ajan, kun taas luodaan uusi tavoite. Ensin siis juhliitaan ja sitten luodaan uusi tavoite, että lapset pääsevät sitten painamaan, se on opettajien mielestä aikaa vievää. Opettajat toivovatkin, että työkaluun saisi nopeasti asetettua uuden tavoitteen tai toiminnon toista tavoite.

Kuvien synkronointi ei oikein toiminut, kun otettiin pädeillä kuvia niin ei me saatukkaan niitä sitten oikein järkevästi, siellä oli jotain asetusongelmia varmaan tai jotain muuta niin ei saatu tehtyä sitä mitä meidän piti tehdä eli niitä kuvia liitettyä sinne. Aika on mennyt vähän siihen, kun ollaan yritetty selvittää niitä asioita. (H3)

Mutta jos siihen sais nopeasti sellasen että uusi tavoite, se on ehkä semmonen vaan mikä siinä arjessa tuntuu että siihen menee hirveästi aikaa. Lapset on kärsimättömiä, kun ne haluais heti painaa ja ai että kun kaikki tehdä nyt heti. (H1)

Opettajat toivoivat, että työkaluun voisi saada lisää muokattavuutta ja että sen saisi räätälöityä paremmin kullekin ryhmälle omanlaiseksi. He toivovat, että työkaluun voisi lisätä enemmän kuvia ja tekstiä mutta samalla tulisi heidän mielestään säilyttää kuitenkin työkalu selkeänä niin että lapset, jotka eivät osaa lukea tai joilla on tuen tarvetta esimerkiksi kielenymmärtämisen kanssa, ymmärtäisivät mitä tapahtuu. Eräs opettajista ehdotti ymmärrettävyyden helpottamiseksi kommunikaatiokuvia lisättäväksi työkaluun. Opettajat toivoivat myös, että tavoitteet olisi vielä jollain tavalla selkeämmin esitetty työkalussa.

Vielä jotenkin kun sen sais henkilökohtasemmaksi ja sen sais niinkun ryhmälle räätälöityä, että sen sais just kaikkia kuvia ja tekstiä enemmän. Ja just se, että miten nää lapset, jotka ei osaa lukea miten he oikeasti löytäis sen mitä me haetaan. Kommunikaatiokuvia pitäisi ehkä saada sinne lisää tai jotain sellasta koska se pelkkä variksen kuva ei välttämättä kerro sitä.

Kun siellä saattaa olla kielenymmärtämisen kanssa pulmaa, silloin tää toimis tosi hyvin kun täällä olisi jotain mistä he sais niin kun kiinni sen että se ei olis pelkääntään tätä sanallista.

Kaikissa ryhmissä ei digitaalisen palvelun käyttö ole sujunut hyvin. Aluksi lapset innostuivat työkalusta mutta alun innostuksen jälkeen palvelun käyttö jäi. Heillä on ollut vaikeuksia ymmärtää mikä palvelun käytössä on ideana ja miten saada kaikki sitoutumaan sen käyttöön. Työkalun käyttö ryhmätasolla on jäänyt heillä vähän irralliseksi muusta toiminnasta, mutta yksilötasolla se toimii heillä paremmin. Suurin ongelma opettajan mielestä oli se, että hän ei saanut ”myytyä” työkalua tiimilleen ja koki että yksin sitä on hankala käyttää. Opettajien mielestä lapsille pitäisi olla vielä jotain konkreettisempaa mihin tarttua, että mielenkiinto ja motivaatio pysyisivät yllä. Heidän mukaansa lapset eivät kokeneet tärkeänä, että saavat painaa ”plussaa”, kun ovat onnistuneet jossain.

Jotenkin tuntu vaan siltä että heille ei vaan riitä se niin kun tota mielenkiinto tai motivaatio, että pitäisi olla jotain vielä konkreettisempaa sitten. Ekstraa palkinnoksi siitä. (H3)

## 5.4 Tulosten yhteenvetoa ja pohdintaa

Tämän tutkimuksen kohteena olivat esiopetuksen opettajat, ja sen tarkoituksena oli selvittää heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän digitaalisen palvelun käytöstä esiopetuksessa. Haastatteluissa ilmeni, että opettajilla oli tutkittavasta aiheesta niin yksilöllisiä kuin toistensa kanssa yhteneväisiä kokemuksia. Opettajilla on hyviä kokemuksia Huomaa hyvä! -työkalun käytöstä, heidän mukaansa lapset ovat pääsääntöisesti ottaneet työkalun innolla vastaan. Opettajat olivat käyttäneet digitaalista palvelua monipuolisesti ja he kokivat, että työkalun käytöstä hyötyvät eniten lapset, jotka osaavat lukea. Orastava lukutaito on siis heidän mielestään työkalun käytössä lapsen ymmärtämisen ja kiinnostuksen ylläpitämisen kannalta tärkeä asia.

Kaikki haastatellut opettajat jakoivat kokemuksen siitä, että työkalu toimii hyvin myönteisen palautteenannon välineenä. Myönteinen palaute kannustaa heidän mukaansa lapsia miettimään omia vahvuuksiaan näin he oppivat myös tunnistaamaan niitä. Myös Leskisenoja (2017) esittää samansuuntaisia ajatuksia toteamalla, että ne lapset, joille annetaan myönteistä palautetta, pyrkivät korostamaan käyttäytymisessään myönteisiä piirteitä. Lapset ovat oppineet huomaamaan omia ja muiden onnistumisen hetkiä.

Haastatteluissa korostui Huomaa hyvä! -työkalun käyttö pedagogisen dokumentoinnin välineenä. Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että koettuihin onnistumisiin voidaan myöhemmin työkalun avulla palata ja käsitellä niitä yhdessä lasten kanssa. Rintakorven (2017) mukaan vasta prosessointi antaa merkityksen dokumentointi työlle. He oppivat työkalun käytön myötä myös itse havaitsemaan lapsista heidän vahvuuksiaan ihan eri tavalla kuin aiemmin. He ymmärsivät, että se minkä he olivat aiemmin kokeneet haastavaksi käytökseksi voikin oikeassa tilanteessa olla lapsen vahvuus. Lisäksi he havaitsivat myös, että kun he asettivat tavoitteeksi jonkin vahvuuden esimerkiksi ystävällisyyden, se lisääntyi ryhmässä huomattavasti.

Huomaa hyvä työkalu tukee myös opettajien mukaan esiopetuksen eri prosesseja, kuten toiminnan suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. He kokivat, että digitaalisen palvelun käytön aloitus vaikutti heidän toimintatapaansa kokonaisuudessaan. He painottivat haastatteluissa sitä, että kun on ottanut Huomaa hyvä! -työkalun käyttöön niin se vaikuttaa omaan tapaan toimia ja että silloin itsekin oppii katsomaan lapsia tietyt "vahvuuslinssit" silmillä. Opettajat kokivat työkalun tukevan myös lasten vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden löytämistä.

Työkalu tukee opettajien mukaan toiminnan suunnittelua ja siinä erityisesti tavoitteen asettamista. He eivät kuitenkaan kokeneet työkalua suunnittelua ohjaavana tai määrittävänä välineenä. Heidän mukaansa työkalu tukee myös arviointia, työkalun avulla voidaan palata niihin asioihin mitä on tapahtunut aiemmin ja vertaamaan niitä tilanteeseen missä nyt ollaan. Toisin sanoen pystytään seuraamaan lapsen edistymistä ja kehittymistä niissä asioissa mitä hän on harjoitellut. Työkalua voisi hyödyntää opettajien mukaan myös Leops-keskusteluissa ja vanhempien varteissa. He kokivat, että työkalu voisi toimia eräänlaisena portfoliona, johon laitetaan kuvia lapsen onnistumisen hetkistä.

Opettajat löysivät työkalusta myös kehitettävää, kehittämistä oli heidän mielestään esimerkiksi kuvien lataamisessa palveluun, joka tuotti heille vaikeuksia. Uuden tavoitteen asettamisen koettiin myös vievän arjen keskellä liikaa aikaa ja siihen toivottiin muutosta ja esimerkiksi toimintoa toista tavoite. Ryhmälle asetettu tavoite ei toiminut opettajien mielestä kaikissa ryhmissä vaan he kokivat yksilötason tavoitteen toimivan paremmin, jos esimerkiksi lasten taitotaso vaihteli suuresti tai silloin kun lapsilla oli tuen tarvetta. Opettajat ehdottivat ymmärrettävyyden helpottamiseksi kommunikaatiokuvia lisättäväksi työkaluun.

## 6 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta pyritään arvioimaan, koska kaikessa tutkimustoiminnassa tietenkin pyritään välttämään virheitä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esiopettajien kokemuksia positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän digitaalisen palvelun käytöstä esiopetuksessa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten Huomaa hyvä! -työkalu voisi tukea opettajia heidän työssään. Tutkimukseen osallistui kolme esiopetuksen opettajaa, joten on huomioitava se, että kovin pieni informanttien määrä ei välttämättä tuo kokemuksen koko kirjoa esille, toisaalta laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrällä on turha lähteä kilpailemaan (Metsämuuronen 2006.)

Tutkijan oma tutkijanäkökulma vaikuttaa aina tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijalla on siis omat ennakkokäsityksensä aiheesta, tutkijan tulisi kuvata oma sitoutuneisuutensa aiheeseen mahdollisimman läpinäkyvästi (Metsämuuronen 2006). Luvussa 1 kuvaan omia lähtökohtiani tutkimuksen aiheeseen. Mielestäni tutkimus on tärkeä koska erilaiset digitaaliset palvelut ja sovellukset ovat osa arkeamme ja niitä tulisi hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti myös kasvatuksen kentällä. Lisäksi tutkimus nojautuu positiiviseen psykologiaan ja positiiviseen pedagogiikkaan missä lähtökohtana on asioiden ongelmakeskeisen lähestymistavan sijaan lasten omat vahvuudet, osallisuus ja kokonaisvaltainen hyvinvointi. Nämä edellä mainitut asiat ovat mielestäni tärkeitä lähtökohtia kasvatustoiminnalle.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus siitä, miten hän on toteuttanut tutkimuksensa (Hirsjärvi ym. 2014). Luvussa 4 olen pyrkinyt selostamaan tarkasti mitä aineiston keruu- ja analysointimenetelmiä olen käyttänyt, ja miten olen niitä hyödyntänyt tutkimuksessani. Keräsin aineistoni haastattelemalla esiopetuksen opettajia. Lähetin heille ennen haastattelua sähköpostilla haastattelun rungon, jotta he voisivat tutustua siihen jo ennen haastattelua ja tietäisivät mistä aihepiireistä haastattelu koostuu. Valitsin tutkimukseni aineistokeruumenetelmäksi teemahaastattelun, koska olen kiinnostunut haastattavieni tutkimusaiheistani koskevista kokemuksista.

Teemahaastattelu oli mielestäni tutkimukseen sopivin vaihtoehto, se on keskustelua, jolla on valmiiksi mietitty tarkoitus mutta siinä annetaan myös vapaalle puheelle tilaa (Hirsjärvi & Hurme 1995). Hankkeen ollessa vasta alkumetreillä ajatelin, että opettajilla ei olisi vielä välttämättä niin jäsenyntyneitä kokemuksia aiheesta, joten halusin antaa keskustelulle yhtenäisen rungon kysymyksineen. Olin kuitenkin voinut tutkimuksessani käyttää myös strukturoimatonta haastattelua, se sopii käytettäväksi samoissa tilanteissa kuin teemahaastattelukin (Hirsjärvi & Hurme 1995). Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluna Teams -ohjelman avulla, mikä on voinut vaikuttaa vastausten sisältöön. Yhdessä haastattelussa internetyhteys oli haastattelun loppuvaiheessa huono, mikä on voinut vaikuttaa siihen, että jotain on jäänyt haastateltavalta sanomatta tai minulta kuulematta. Äänitin haastattelun älypuhelimella.

Aineiston analyysissä käytettiin fenomenologista analyysiä, olen pyrkinyt kuvaamaan analyysin vaihe vaiheelta luvussa 4.4. Raportoin tutkimustulokset tutkimusongelmittain, niiden selkeyden ja ymmärtämisen varmistamiseksi ja että jokaiseen tutkimuskysymykseen on varmasti vastattu. Tutkimus kesti yhteensä 10 kuukautta, jokaiselle tutkimusvaiheelle oli mielestäni riittävästi aikaa.

## Lähteet

Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineiston keruu -Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Luettu 6.5.2021.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.

Alasuutari, M. Markström, A. & Vallberg-Roth. A. (2014). Assessment and Documentation in Early childhood education. E-kirja.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat* - Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (12). Luettu 27.4.2021. <https://goo.gl/euLkLL>

Alvestad, T. & Sheridan S. (2014). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 191 (6), (377–392). Luettu 22.4.2021.  
<https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/03004430.2014.929861>

Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Beehappy Publishing.

Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. Luettu 12.1.2021.  
<https://www.tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1080/09575146.2014.880664>

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Luettu 15.12.2020.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), (218–226). Luettu 23.3.2021. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*. 42, (195–257). Luettu 19.4.2021.  
<https://journals-sagepub-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1037/1089-2680.9.2.103>

Guakrim-Soivio, N. & Kumpulainen, K. (2020). Digitaalinen portfolio varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan arvioinnissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, volume 9, Issue 1, 2020, (147–170). Luettu 17.4.2021  
<https://jecer.org/wp-content/uploads/2020/02/Ouakrim-Soivio-Kumpulainen-issue9-1.pdf>

- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Juva: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1995). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja Kirjoita*. Porvoo: Bookwell.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara, (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (264–281). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hujala, H., Puoroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Hyvinkää: Edufin.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Keuruu: Otava.
- Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021. Opetushallitus. Luettu 1.7.2021.  
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen%20esiopetuksen%20kokeilun%20opetussuunnitelman%20perusteet%202021.pdf>
- Kalliala, M. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Pedagogical documentation. Luettu 6.6.2021.  
<https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/09575146.2014.906135>
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf)
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara, (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (224–243). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (28–45). Juva: Bookwell.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA- teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Luettu 12.4.2021.  
[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja\\_Eliisa\\_Ac-taE198\\_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_Eliisa_Ac-taE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.



Meek, S. (2015). Introduction. Teoksessa J. Norrish (toim.) *Positive Education*. The Geelong Grammar School Journey. E-kirja.

Metsämuuronen (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.

Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli – Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Luettu 11.3.2021.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ojanen, M. (2007). *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Édita Publishing

Opetushallitus (2014). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja*. Luettu 6.8.2021.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutuksen-tilastollinen-vuosikirja-2014.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013). *Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta*. Luettu 15.12.2020.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75302/tr05.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Luettu 15.12.2020.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perusopetuslaki 628/1998. Luettu 5.7.2021.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa esiopetuksessa*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Luettu 25.4.2021.

[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64412/Ranta\\_Samuli\\_Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%20283.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64412/Ranta_Samuli_Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%20283.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Rinaldi, C. (1998). An interview with Lella Gandini. Teoksessa Edwards, C., Gandini, L. ja Forman, G. (toim.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport: Ablex Publishing.

Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. (2017). *Tää on meidän maailma. Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja.

Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. Väitöskirja. Luettu 22.4.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3966-5>

Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara, (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (63–85). Jyväskylä: PS-kustannus.

Seligman, M. E. P. (2008). *Aito onnellisuus. Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Suom. M. Lång. Helsinki: Art House.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P. (2017). *Authentic happiness. Using the new positive psychology to realise your potential for lasting fulfillment*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology - An Introduction. *American Psychologist*, 55(1). (5-14). Luettu 15.12.2020.  
<https://goo.gl/Wv5Vqi>

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, (293–311). Luettu 13.4.2021.  
<http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e5c457d6-496c-4453-ae15-34b42ce7bdfe%40pdc-v-sessmgr03>

Tieteenfilosofiset suuntaukset. (2015) Luettu 21.1.2021.  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara, (toim). *Positiivisen psykologian voima* (63–85). Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-bulletin*, 24(1), (42–50). Luettu 11.1.2021.  
[https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo\\_Malmivaara-ym.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf)

Uusitalo-Malmivaara, L & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Opetushallitus. Luettu 6.10.2020.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)

Virtanen, J. (2006). Johdatus fenomenologiaan. Teoksessa J. Metsämuuronen, (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (149–213). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Virtuaaliyliopisto  
[http://www2.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html\\_files/1364\\_empiir.html#teemahaas](http://www2.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/1364_empiir.html#teemahaas)

Vuorinen, K. Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2018). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of student with special educational needs. Luettu 20.4.2021.  
<https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1111/1471-3802.12423>

White, M. A. & Murray, A. S. (2015). Building a Positive institution. Teoksessa A. Mathew & A. S. Murray (toim.). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. e-kirja. Dordrecht: Springer Netherlands.

## LIITE 1

## Haastattelurunko

1. Kuvaile millaisia kokemuksia sinulla on digitaalisen palvelun käytöstä (Huomaa hyvä työkalun käytöstä)?

Myönteisen palautteenannon välineenä.

Tarkentavia kysymyksiä: onnistumisen kokemukset? ryhmän ilma-  
piiri? itseluottamus?

Pedagogisen dokumentoinnin välineenä. (kuvat?)

Tarkentavia kysymyksiä: Prosessointi ja käytänteet miten käsitel-  
lään? Milloin käsitellään? esim. kerran viikossa.

Luontevahvuuksien opettamisen välineenä.

Tarkentavia kysymyksiä: Vahvuuspuhe, itsetuntemus, hyvän hu-  
maaminen myös kavereissa

Muita kokemuksia?

2. Kuvaile millaisia kokemuksia/ käsityksiä sinulla on digitaalisen palvelun käytöstä oman työsi tukena? Tukeeko?

Suunnittelun näkökulmasta

Tarkentavia kysymyksiä:

- Lapsen yksilölliset tavoitteet/Ryhmän yhteiset tavoitteet, miten tukevat suunnittelua/tukevatko?
- Voisiko tukea yksilöllisen oppimissuunnitelman (LEOPS) tekoa, suunnittelun ja arvioinnin näkökulmat. Miten?
- Vanhemman vartit voisiko hyödyntää/tukisiko?

Toiminnan toteuttamisen näkökulmasta

Tarkentavat kysymykset:

- Vaikuttaako esim. pienryhmien valintaan lasten vahvuudet ja opeltavat asiat (taitavampi vähemmän taitavan pariaksi yms.)

- Tapaan toteuttaa toimintaa esim. toiminnallinen tapa oppia, käsin tekemällä...

Arvioinnin näkökulmasta

Tarkentavat kysymykset:

- Miten voisi tukea? (Saavutetut tavoitteet ja niiden toteutuminen?)

### 3. Kuvaile miten kehittäisit palvelua?

Tarkentavat kysymykset:

- Onko jotain mikä ei toimi?
- Mikä voisi toimia paremmin?
- Voisi olla lisää?





