

# **Positiivisen pedagogiikan toteutuminen esiopetuksessa**

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-teorian pohjalta

Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma  
Kandidaatin tutkielma

Laatija:  
Essi Laakkonen

22.4.2024  
Turku

Kandidaatin tutkielma

**Oppiaine:** Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma (KK)

**Tekijä:** Essi Laakkonen

**Otsikko:** Positiivisen pedagogiikan toteutuminen esiopetuksessa

**Ohjaaja:** yliopistonlehtori Anne Sorariutta

**Sivumäärä:** 53 sivua

**Päivämäärä:** 22.4.2024

Tutkimuksessa tutkittiin, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa. Tutkimuksen viitekehyksenä toimi Seligmanin (2011) kehittämä PERMA-teoria, jonka elementeistä koottiin menetelmiä varhaiskasvatuksen opettajien käyttöön. PERMA-teorian elementit ovat myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyyden kokemukset ja saavuttaminen. Positiiviseen psykologiaan pohjautuvia positiivisen pedagogiikan menetelmiä on tärkeä tutkia, koska ne pyrkivät edistämään sekä lasten että aikuisten hyvinvointia työyhteisössä. Aiheesta tehtiin systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja lopulliseen tarkasteluun valikoitui 15 tutkimusta. Kirjallisuuskatsaukseen valikoiduissa tutkimuksissa aihetta oli tarkasteltu sekä aikuisten että lasten näkökulmista. Osassa tutkimuksista oli otettu huomioon molemmat näkökulmat.

Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa teemoina *Myönteiset tunteet* -osiossa toimivat oppimisympäristö ja opettajan optimistisuus. *Toimintaan sitoutuminen* -osiossa teemoiksi muodostuivat mielekkään toiminnan järjestäminen sekä fantasia ja draama osana opetusta. *Ihmissuhteet*-osiossa teemoiksi taas koottiin positiivinen vuorovaikutus ja opettajan sensitiivisyys. *Merkityksellisyyden kokemukset* -osion teemoina toimivat lapsen autonomian tukeminen, lapsen osallisuuden tukeminen sekä ystävällisyyden ja myötätunnon taitojen harjoittelu. *Saavuttaminen*-osion teemoiksi taas koottiin positiivinen palaute ja lapsen resilienssin vahvistaminen.

**Avainsanat:** systemaattinen kirjallisuuskatsaus, positiivinen pedagogiikka, PERMA-teoria, lapsen hyvinvointi, esiopetus

# Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen tausta</b>	<b>8</b>
2.1	Positiivisen pedagogiikan perusta positiivisessa psykologiassa	8
2.2	Positiivisen pedagogiikan määrittely	8
2.3	Varhaiskasvatuksen opettaja positiivisen pedagogiikan toteuttajana esiopetuksessa	9
2.3.1	Myönteiset tunteet	9
2.3.2	Toimintaan sitoutuminen	12
2.3.3	Ihmissuhteet	14
2.3.4	Merkityksellisyyden kokemukset	16
2.3.5	Saavuttaminen	20
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>22</b>
3.1	Tutkimuskysymys	22
3.2	Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen toteutus	22
3.3	Aineiston keruu; tietokannat ja tiedonhaun kriteerit	24
3.4	Sisällönanalyysi	27
3.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	34
<b>4</b>	<b>Tulokset</b>	<b>35</b>
4.1	Myönteiset tunteet	35
4.1.1	Oppimisympäristö	35
4.1.2	Opettajan optimistisuus	36
4.2	Toimintaan sitoutuminen	36
4.2.1	Mielekkään toiminnan järjestäminen	37
4.2.2	Fantasia ja draama osana opetusta	37
4.3	Ihmissuhteet	37
4.3.1	Positiivinen vuorovaikutus	38
4.3.2	Opettajan sensitiivisyys	38
4.4	Merkityksellisyyden kokemukset	39
4.4.1	Lapsen autonomian tukeminen	39
4.4.2	Lapsen osallisuuden tukeminen	40
4.4.3	Ystävällisyyden ja myötätunnon taitojen harjoittelu	40

<b>4.5 Saavuttaminen</b>	<b>41</b>
4.5.1 Positiivinen palaute	41
4.5.2 Lapsen resilienssin vahvistaminen	42
<b>5 Pohdinta</b>	<b>43</b>
<b>Lähteet</b>	<b>46</b>
<b>Liitteet</b>	<b>53</b>

# 1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tutkitaan sitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa. Positiivinen pedagogiikka voidaan määritellä kasvatukseksi, joka keskittyy onnellisuuteen. Positiivinen psykologian mukaan onnellisuus voidaan määritellä kolmen ulottuvuuden avulla. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009.) Näistä ensimmäinen on positiivinen tunne, kuten esimerkiksi ilo ja rakkaus (Seligman 2002). Toinen ulottuvuus on virtauksen tila Flow, joka koostuu itsetajunnan ja ajan menettämisestä (Csikszentmihalyi 1990). Kolmas ulottuvuus on merkityksellinen elämä, jossa merkitys lisääntyy suhteessa muihin ihmisiin ja tuleviin sukupolviin (Durkheim, 1951; Erikson, 1963). Positiivisen pedagogiikan päätavoitteena on edistää tieteellisesti perustelluilla tavoilla oppijoiden hyvinvointia ja luontevahvuuksia (Leskisenoja 2017). Kasvatusfilosofiana positiivinen pedagogiikka on hyvään keskittyvä asenne, joka ilmenee ihmisen subjektiivisuuden ymmärrykseen perustuvassa ohjaavassa työssä (Avola & Pentikäinen 2022).

Esiopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan esiopetus nähdään opetuksen ja kasvatuksen muodostamana kokonaisuutena sekä tärkeänä ajanjaksona lapsen elämässä. Varhaiskasvatukseen kuuluvan esiopetuksen merkittävänä tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- sekä oppimisedellytyksiä. Esiopetuksella nähdään olevan myös merkittävä tehtävä oppimisen sekä kasvun tarpeiden varhaisessa tunnistamisessa, tuen antamisessa ja siten vaikeuksien ennaltaehkäisyssä. (Opetushallitus 2014.) Suomessa lähtökohdan lasten hyvinvoinnin tarkastelulle muodostaa *Lapsen oikeuksien sopimus* (LOS), joka kokonaisuutena pyrkii edistämään lasten hyvinvointia. Siihen sisältyy lapsen suojele syrjinnältä, lapsen edun huomioiminen, hänen näkemystensä kunnioittaminen sekä lapsen oikeus elämään ja kehittymiseen. (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991.)

Positiivisella opettajuudella tarkoitetaan oppijan kokonaisvaltaista kasvatusta ja sen lähtökohtana on vahuuksille rakentaminen sekä hyvinvoinnin tukeminen (Uusitalo & Vuorinen 2020). Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ilmenee lapsen hyvinvoinnin edistämisenä sekä lapsen hyväksymisenä ja arvostamisena. Lisäksi olennaista on hyvään keskittyminen, lapsen välittävä kohtaaminen, vahvan luonteen rakentaminen sekä pedagoginen rakkaus ja korkealaatuinen pedagoginen toiminta. Päiväkodin työntekijöitä on haastateltu positiivisen pedagogiikan myönteisistä seurauksista päiväkodissa. Näitä nähtiin

olevan aikuisen ja lapsen välisen suhteen läheneminen, ryhmän yhteishengen kohentuminen, yhteistyön tiivistyminen kotien kanssa sekä hyvinvoinnin lisääntyminen koko työyhteisössä. (Leskisenoja 2019.)

Positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvia malleja on määritelty ja tutkittu varhaiskasvatuksessa eri tavoin. Positiivista pedagogiikkaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on tarkasteltu sen osalta, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat tukevat oppijan oppimismotivaatiota, myönteistä minäkäsitystä sekä hyvää oppimisilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita päiväkodissa. Samassa väitöskirjatutkimuksessa selvitettiin myös, kuinka opettajien kuvaamat sisällöt toteutuvat päiväkotien arjessa. Haastatteluissa opettajat nostivat esiin, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivinen pedagogiikka muodostuu useista eri osista, kuten lämmin vuorovaikutus, läsnäolon ja kuuntelemisen merkitys sekä ymmärrys lasta kohtaan. Tiimin merkittävyyttä korostettiin myös osana hyvää oppimisilmapiiriä. Lisäksi lapsilähtöisten menetelmien koettiin lisäävän ymmärrystä lasta kohtaan ja mahdollistavan lapsen voimavarojen sekä tuen tarpeen tunnistamisen. (Ranta 2020.) Lapsilähtöisyys opetuksessa koostuu kolmesta komponentista, jotka ovat lapsi toiminnan subjektina, edestakainen vuorovaikutus sekä kehkeytyvä opetussuunnitelma. Ensimmäisessä näistä komponenteista korostuu lapsen itse tekeminen, pärjääminen sekä hänen intressiensä ja päätöksiensä kunnioittaminen. Edestakaisella vuorovaikutuksella voidaan viitata opettajan välittävään rooliin, lapsen itseisarvoon tunnustamiseen ja kohtaamista osoittaviin tekoihin. Kehkeytyvällä opetussuunnitelmalla taas viitataan soveltavaan suhtautumiseen paikalliseen opetussuunnitelmaan, jotta lapsilähtöisyys voidaan turvata. (Rosqvist, Kokko, Kinon, Robertson, Pukk & Barbour 2019.)

Toisessa väitöskirjatutkimuksessa on tutkittu varhaiskasvattajan vuorovaikutteista ja pedagogista toimintaa sosiaalisemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa haastavien kasvatustilanteiden aikana. Etnografisessa tutkimuksessa päiväkotiryhmissä kiinnitettiin huomiota vuorovaikutuksen laatuun. Tutkimuksen menetelmiin kuuluvat haastattelut ja havainnointi. Haastavissa kasvatustilanteissa tunnistettiin viisi vuorovaikutustapaa, jotka olivat lämmin, etäinen, ristiriitainen, tekninen ja välttelevä vuorovaikutustapa. Lämmin vuorovaikutustapa ilmeni haastavissa kasvatustilanteissa varhaiskasvattajan pyrkimyksenä tavoittaa lapsen kokemus tilanteesta. Hän myös kuunteli lasta arvostavasti. Varhaiskasvattaja pyrki luomaan lapselle hyväksytyksi tulemisen tunteen omana itsenään sekä käytti myönteistä äänensävyä, ilmeitä ja eleitä. Lämpimässä vuorovaikutustavassa varhaiskasvattaja arvioi

myös herkemmin omaa toimintaansa haastavissa kasvatustilanteissa. Haastavissa kasvatustilanteissa varhaiskasvattajan empaattisen ymmärryksen nähtiin olevan yhteydessä lasten emotionaaliseen hyvinvointiin. Lämmin vuorovaikutustapa rauhoitti lasta ja varhaiskasvattajan arvostava vuorovaikutustapa tarttui lapseen. Varhaiskasvattajien etäisten vuorovaikutustapojen taas nähtiin aiheuttavan lapsille ahdinkoa. (Ahonen 2015.)

Tässä kirjallisuuskatsauksessa positiivisen pedagogiikan toteuttamista tarkastellaan systemaattisesti Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-teorian pohjalta. PERMA-teorian mukaan hyvinvointi koostuu viidestä elementistä, jotka ovat myönteiset tunteet, sitoutuminen, merkityksellisyys, positiiviset ihmissuhteet sekä saavuttaminen (Seligman 2011). Aiempaa tutkimusta PERMA-teorian soveltamisesta esiopetukseen on tällä hetkellä saatavilla niukasti, jos lainkaan. Koulun puolella positiivista pedagogiikkaa on tutkittu PERMA-teorian pohjalta. Tutkimuksessa tutkittiin, kuinka opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-teorian osa-alueiden mukaan. Tutkimuksessa tehtiin harjoituksia PERMA-teorian osa-alueista kuudesluokkalaisille ja tutkittiin niiden positiivisia vaikutuksia oppilaiden hyvinvoinnissa. (Leskisenoja 2017).

Tämän tutkimuksen toteuttajana toimii kolmannen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, koska varhaiskasvatus sekä siihen kuuluva esiopetus tarjoavat hyvän toimintaympäristön hyvinvoinnin edistämiseen. Mitä aikaisemmin lapsen hyvinvoinnin tukeminen aloitetaan, sitä suotuisammin voimme ennaltaehkäistä ongelmia sekä puuttua niihin. Varhaiskasvatus on myös positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle suotuisa vaihe, koska pienen lapsen mieli on joustava ja sopeutuvainen, jolloin alle kouluikäisille kohdistetut interventiot, muun muassa sosiaaliin sekä emotionaalisiin taitoihin liittyvät harjoitukset, voivat tuottaa positiivisia tuloksia. (Leskisenoja 2019.) Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda varhaiskasvatuksen opettajille lisää tietoa siitä, kuinka positiivista pedagogiikkaa on mahdollista toteuttaa esiopetuksessa. Tämän lisäksi aihe on merkittävä tutkittavaksi, koska positiivisilla tunnetiloilla on yhteys laajempaan hyvinvointiin, onnistumiseen ja saavuttamiseen, fyysiseen terveyteen, havaintokykyyn, muistamiseen, oppimiseen ja jopa geenien ilmenemiseen (Uusitalo-Malmivaara 2014).

## 2 Teorettinen tausta

### 2.1 Positiivisen pedagogiikan perusta positiivisessa psykologiassa

Positiivisen pedagogiikan teorettinen perusta on positiivisen psykologian tieteessä ja tämänhetkisessä muodossaan se sai alkunsa Yhdysvalloissa 2000-luvun vaihteessa Martin Seligmanin työn tuloksena (Seligman 2002). Positiivisen psykologian päämääränä on hyvinvointi ja sen sisältöön kuuluu ajattelun sekä käyttäytymisen ilmiöiden tutkimista erilaisissa yhteyksissä (Uusitalo-Malmivaara 2014). Positiivisen psykologian ajatuksena on diagnosoida hyvää ja havaita jokaisesta ihmisestä vahvuudet, joiden avulla sekä oma että yhteisöjen hyvinvointi paranee (Uusitalo-Malmivaara 2014).

Positiivisen psykologian tavoitteena on keskittyä elämän haasteiden korjaamisen sijaan positiivisten ominaisuuksien rakentamiseen eri tasoilla. Subjektiiivisella tasolla positiivinen psykologia käsittelee arvostettuja subjektiiivisiä kokemuksia menneisyydessä, kuten hyvinvointia ja tyytyväisyyttä. Yksilötasolla kyse on taas positiivisista yksilöllisistä piirteistä, kuten kyvystä rakkauteen ja kutsumukseen sekä rohkeudesta ja vuorovaikutustaidoista. Ryhmätasolla se käsittelee instituutiota ja kansalaishyveitä, kuten vastuullisuutta, hoivaamista ja altruismia. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000.)

### 2.2 Positiivisen pedagogiikan määrittely

Positiivinen pedagogiikka on kokonaisuus, joka tiivistää positiivisen psykologian tieteen sekä käytännön opettamisen tavat, joiden tarkoituksena on lisätä yksilöiden kukoistusta (Meek 2015). Kukoistus terminä voidaan määrittellä toteutuneiden hedonististen ja eudaimonisten elementtien kautta. Hedoniseen puoleen sisältyy myönteiset tunteet ja eudaimoniseen puoleen taas kokemus pätevydestä ja merkityksellisyydestä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.) Positiivisen pedagogiikan tavoitteena varhaiskasvatuksessa on luoda päiväkodin arkeen käytänteitä, jotka tukevat lapsen oppimista ja hyvinvointia (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014). Positiivisen pedagogiikan menetelmillä tavoitellaan hyvinvoinnin vahvistamisen lisäksi myös hyviä oppimistuloksia (Howell 2009). Positiivinen pedagogiikka voidaan nähdä kasvatuserjässä hyvän huomaamisen asenteena sekä kasvatustilofosofiana, joka juontaa juurensa opettajan omasta läsnäolosta ja hyvinvoinnista (Avola & Pentikäinen 2022). Positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin kuuluvat yhteisöllisen ja myönteisen toimintakulttuurin edistäminen, lapsen toimijuuden ja osallisuuden



mahdollistaminen, myönteisten oppimiskokemusten tukeminen, kaikkien lasten vahvuuksien tunnistaminen sekä luottamuksellisen ja arvostavan kasvatuskumppanuuden rakentaminen (Kumpulainen ym. 2014).

Positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointiopetuksen menetelmät ovat tehty siten, että niitä on mahdollisimman helppo soveltaa myös päiväkodin arkeen. Keskeistä on lapsen kannustaminen omien elämäkokemusten, tunteiden ja vahvuuksien havainnointiin sekä tunnistamiseen. Positiivisen pedagogiikan mallissa lapsi nähdään aktiivisena tiedon rakentajana. Siinä painotetaan lapsen subjektiivisia hyvinvointikokemuksia sekä kykyä tunnistaa asioita, joiden avulla hän kokee hyvää oloa. Opettajan tehtävänä on oppia ymmärtämään lapsen elämää hänen ajattelunsa kautta. (Kumpulainen ym. 2014.) Oppimista tarkastellaan lapsen yksilöllisen osaamisen perusteella sen sijaan, että yritettäisiin saada kaikkia oppimaan samalla tavalla (Avola & Pentikäinen 2022).

## **2.3 Varhaiskasvatuksen opettaja positiivisen pedagogiikan toteuttajana esiopetuksessa**

### **2.3.1 Myönteiset tunteet**

Myönteiset tunteilla tarkoitetaan PERMA-teoriassa positiivisia ja hedonistisia tunteita, kuten ilo, rakkaus ja tyytyväisyys (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins 2009). Tulevaisuutta koskeviin myönteisiin tunteisiin kuuluvat luottamus, optimismi ja toivo, jotka auttavat silloin kun elämä on haastavaa. Positiivisia tunteita menneisyydestä ovat esimerkiksi tyytyväisyys sekä ylpeys. Positiivisten tunteiden harjoittelu on tärkeää pienten lasten kanssa, koska varhaislapsuus on perustavanlaatuisen aika sekä rakentaa että laajentaa kognitiivisia, sosiaalisia ja fyysisiä resursseja. (Seligman 2002.) Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on myös tunnistettu myönteisten tunteiden ja ilon merkitys oppimisen edistämässä (Opetushallitus 2014).

Myönteisten tunteiden lisäämiseksi esiopetusryhmässä varhaiskasvatuksen opettaja voi ottaa käyttöön vuorovaikutuksen kehittämiseen tarkoitetun *Bucket Filling* -ohjelman. Ohjelmassa ajatellaan, että kaikilla on näkymätön ämpäri. Tämä ämpäri täyttyy sekä tyhjenee sen perusteella, mitä muut ihmiset tekevät ja sanovat meille. Kun ämpäri on täynnä, olo on iloinen

ja energinen. Kun se taas on tyhjä, olo on negatiivinen. Muut ihmiset täyttävät ja tyhjentävät ämpäriä näkymättömän kauhan avulla sanoin ja teoin. (Rath & Clifton 2011.)

Varhaiskasvatuksen opettaja voi opettaa esiopetuksessa myös ystävällisten tekojen merkityksestä sekä siitä seuraavasta hyvän olon tunteesta. Tutkimuksen mukaan myönteistä ilmapiiriä edistää lasten keskinäinen vuorovaikutus ja ystävyys (Khalifaoui, García-Carrión & Villardón-Gallego 2021). Ystävyys tukee myös onnistuneita ihmissuhteita ja sosiaalista hyvinvointia. On tärkeää, että lapsi saa pienestä pitäen altistua kokemuksille, jotka osoittavat, kuinka hyvältä toisen auttaminen tuntuu. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.) Lasten kanssa voidaan esimerkiksi toteuttaa ystävällisiä tekoja yhdessä muille lapsille sekä henkilökunnalle. Myös lapsen onnistumisen hetkien jakaminen kotiin sekä positiivinen puhe työyhteisössä ovat keskiössä. (Leskisenoja 2019).

Turvallinen ja myönteinen oppimisympäristö tukee lapsen hyvinvointia ja on yhteydessä siihen, miten lapset kokevat asioita (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016).

Oppimisympäristön struktuurin kautta opettajan on mahdollista tukea myönteisten oppimiskokemusten syntymistä. Haastattelututkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, että mielekäs oppimisympäristö rakentui lasten tarpeille ottaen huomioon rakenteelliset, emotionaaliset sekä sosiaaliset tekijät. Rakenteellisten tekijöiden osalta varhaiskasvatuksen opettajien haastattelun perusteella merkittävänä pidettiin, että oppimisympäristöä lähdetään muodostamaan lasten tarpeiden pohjalta. Emotionaalisten tekijöiden osalta tärkeää opettajien mukaan oli ottaa toiminnassa huomioon lasten taitotaso sekä tarjota lapselle myös mahdollisuuksia yrittää ja epäonnistua. Opettajat korostivat haastatteluissaan sosiaalisia tekijöitä ja painottivat lapsiryhmän merkityksen tärkeyttä oppimisen, viihtyvyyden sekä hyvinvoinnin näkökulmista. Sosiaalisia suhteita lasten kesken pystyttiin haastattelujen mukaan tukemaan houkuttelemalla yhteen heidän mielenkiinnon kohteidensa avulla. Haastatteluissa ilmeni, että ryhmään kiinnittyminen aloitettiin yksittäisistä vuorovaikutussuhteista. (Ranta 2020.)

Myös koulussa on tutkittu positiivisen psykologian periaatteiden pohjalta kuudesluokkalaisten kouluiloa. Tutkimuksessa merkittävimmiksi kouluilon tuottajiksi nousivat oppilaiden näkökulmasta ihmissuhteet, turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, oppimiseen liittyvät toimivat pedagogiset mallit, kuten toiminnalliset ja osallistavat aamupiirit sekä luontevahvuuksiin tutustuminen, vapautuminen oppikirjapainotteisesta luokkatyöskentelystä sekä monipuolisista

oppitunneista. Myös fyysinen ympäristö ja olosuhteet nähtiin merkittävänä. (Leskisenoja 2017.)

Varhaiskasvatuksen opettaja voi opettaa lapsille myös optimistista asennetta lapsille. Optimismin nähdään olevan luonteenpiirre, jonka lapsi voi suurilta osin omaksua kasvatuksen ja opetuksen kautta. Optimisteiksi kutsutaan ihmisiä, jotka odottavat positiivisten asioiden tapahtumista tulevaisuudessa, kun taas pessimistit odottavat negatiivisten asioiden tapahtumista. (Duodecim 2017.) Tutkimuksessa on tutkittu optimististen ja pessimististen ihmisten ominaisuuksia. Tutkimuksessa optimistiset ihmiset pitivät takaiskuja väliaikaisina, muuttuvina sekä paikallisina, kun taas pessimistit pitivät niitä pysyvinä, muuttumattomina sekä laajoina. Optimistisuudella havaittiin olevan positiivinen yhteys fyysiseen terveyteen sekä saavutuksiin. Tutkimuksen mukaan pessimistiset ihmiset myös masentuivat todennäköisemmin kohdatessaan takaiskun kuin optimistiset ihmiset. (Peterson 2000.) Esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettaja voi opettaa lapsille optimistista asennetta ryhmässä omalla toiveikkaalla puheellaan sekä myönteisellä ajattelulla. Optimistisen ajattelun mukaan lapsille tulisi kertoa myös, että epäonnistumiset ovat luonnollinen osana oppimisprosessia eikä niitä tule pelätä tai vältellä. Esiopetusikäisten kanssa voidaan myös toteuttaa *mikä meni hyvin* -harjoituksia, joiden tavoitteena on esiopetuspäivän tai -viikon päätteeksi pohtia yhteisesti, missä asioissa on onnistuttu. (Leskisenoja 2019.)

Optimismia on tutkittu varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamana esiopetuksessa amerikkalaisessa tutkimuksessa. Tutkimuksessa toteutettiin valmennusinterventio, jossa osalle opettajista opetettiin perinteistä positiivisen käyttäytymisen ja tuen PBIS-ohjelmaa (*positive behavioral interventions and supports*) vähentääkseen pienten lasten haastavaa sosioemotionaalista käyttäytymistä. Siinä opetettiin PBIS-taitoja, jotka kohdistuivat muun muassa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamiseen, lasten haastavan käyttäytymisen ymmärtämiseen sekä perheiden osallistamiseen. Toiselle ryhmälle valmentajat laajensivat sisältöä kohdistumaan lisäksi optimistiseen opettamiseen (*Optimistic teaching*), jolloin siihen sisältyi valmennuksessa mukaan myös kognitiivis-käyttäytymisterapeuttinen osuus jokaiseen kahdeksaan sessioon. Kognitiivis-käyttäytymisterapeuttisella osuudella käsiteltiin opettajien asenteita työhönsä, itsepuhetta ja tunteita lasten haastavaan käyttäytymiseen liittyen sekä heidän optimisminsa positiivista yhteyttä lasten kehitykseen. *Optimistic teaching* -valmennuksessa ryhmässä opettajia pyydettiin pohtimaan negatiivisten tunteiden yhteyttä heidän käyttäytymiseensä ja vuorovaikutukseensa lasten kanssa sekä rohkaistiin opettajia

harkitsemaan vaihtoehtoista sisäistä puhetta roolileikkien avulla. Lisäksi tässä ryhmässä pohdittiin syitä haastavalle käyttäytymiselle esimerkiksi lapsen temperamentin ja kotiympäristön näkökulmista. Ennen interventiota ja sen jälkeen opettajat arvioivat lasten sosiaalisia ja akateemisia taitoja sekä motivaatiota. Lisäksi opettajat arvioivat omaa kykyään toimia lasten haastavan käyttäytymisen aikana interventiota ennen ja sen jälkeen. Tutkimuksessa todettiin, että *Optimistic teaching* -interventio oli tehokkaampi kuin perinteinen positiivisen käyttäytymisen ja tuen PBIS-valmennus. *Optimistic teaching* -interventioon osallistuneet opettajat raportoivat merkittävästi vähemmän vakavia sosioemotionaalisia vaikeuksia lapsiryhmässä jälkeinpäin verrattuna perinteiseen PBIS-ryhmään. (Steed & Durand 2012.)

### 2.3.2 Toimintaan sitoutuminen

PERMA-teorian yksi osa-alue sitoutuminen. Toimintaansa sitoutunut lapsi on keskittynyt, tarkkaavainen sekä omistautunut. Hän voi nähdä arvon toimintansa kohteena olevissa asioissa. Toimintaan sitoutumisella on myönteinen yhteys oppimiseen, hyvinvointiin, ihmissuhteisiin sekä käyttäytymiseen. (Leskisenoja 2019.) Toimintaan sitoutumisesta yksi esimerkki on virtauksen tila Flow, joka koostuu itsetajunnan ja ajan menettämisestä (Csikszentmihalyi 1990). Lapsen Flow-tilan syntyä voi opettajana tukea asettamalla lapselle tarpeeksi haastavia tavoitteita, mahdollistamalla pitkäkestoista leikkitoimintaa sekä antaa lapselle vaikutusmahdollisuuksia tukemaan motivaation syntymistä (Leskisenoja 2019).

Opettaja voi tukea lasten toimintaan sitoutumista panostamalla lämpimiin ihmissuhteisiin, myönteiseen ilmapiiriin sekä huumoriin. Lisäksi hänen tulee arvostaa lapsen omaa asiantuntijuutta sekä tuntea tämän kiinnostuksen kohteita. Merkityksellistä on toiminnan mielekkyys, motivoivuus sekä aikuisen intohimoinen asenne. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee mahdollistaa lapsille myös resurssien osalta aikaa, tilaa sekä rauhaa toiminnan toteuttamiseen. Toimintaan sitoutumisen taitoa tukee projektityöskentely, jossa merkittävää on se, että lapsi voi lähestyä aihetta itselleen mielekkään aiheen osalta. Lasten kanssa voidaan harjoitella myös tietoisuustaitoja, jotka tukevat itsesäätelyn, keskittymiskyvyn ja myötätunnon vahvistamisessa. Aistitreenit ovat yksi vaihtoehto tietoisuustaitojen vahvistamiseen. Lapsi voi tunnustellen, haistellen sekä kuunnellen aistia ympäröivää maailmaa. Aistitreeneistä yksi esimerkki on kuunteluleikki, jossa silmät kiinni kuunnellaan, millaisia ääniä ympäristöstämme kuuluu, jonka jälkeen keskustellaan, mistä eri äänet kuuluivat. (Leskisenoja 2019.)

Toimintaan sitoutumista on tutkittu esiopetuksessa erilaisissa ryhmissä: 6-vuotiaiden, 3–6-vuotiaiden, koulun esiluokan ja koulun esi- ja alkuopetusluokan osalta. Tutkimuksessa instituutiolla tai lapsiryhmän ikärakenteella ei ollut yhteyttä lasten sitoutuneisuuden tasoon. Mielekkäiksi toimintamuodoiksi lapset kokivat ulkoilun, leikin ja liikunnan, joiden osalta toimintaan sitoutuneisuus kasvoi. Liikuntatoiminta oli lapsille innostavaa etenkin koulun toimintakulttuurissa, jossa myös hyvillä liikuntatiloilla oli yhteys tulokseen. Esiopetuksessa lapset itse kaipasivat vapaan toiminnan lisäksi akateemisten taitojen sekä tietojen harjoittelua. Lasten sitoutuneisuuden havaittiin tässä laadullisessa tutkimuksessa olevan hyvää sekä koulun että päiväkodin tiloissa. Kaikissa ryhmissä sekä työjärjestys että toimintojen fyysinen paikka olivat tarkasti määritettyjä. Toiminnot myös sijoituivat tiettyyn aikaan ja tilaan itsestänselvyyksinä tuoden rutiininomaisuutta. Tämä toi turvallisuutta ja pysyvyyden tunnetta lapsille. Myös toimintaympäristö mahdollisti toteutettavaa toimintaa omalta osaltaan: päiväkodille ominaista oli kodinomaisuus sekä moninaiset toimintapisteet ja koulussa oli pyritty myös luomaan samanlaista tunnelmaa. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan taholta saatu huomio lisäsi selvästi lasten sitoutuneisuutta toimintaan. Tutkimuksessa myös selvisi, että toimintaan kytkeytyvä fantasia on myös yhteydessä lasten toimintaan sitoutumiseen. Satujen kuunteleminen sekä aikuisen läsnäolo toiminnassa ja etenkin hänen osallistumisensa leikkiin nostivat lasten intensiteettiä toiminnassa. Lapset nauttivat eniten vapaasta toiminnasta esiopetuksessa. Tutkimusaineiston perusteella myös havaittiin, että esiopetustoiminta sitoutti tyttöjä poikia paremmin etenkin päiväkodin toimintakulttuurissa. (Brotherus 2004.)

Varhaiskasvatuksen opettajan tulee myös tarjota sopivan haastavia tehtäviä lapsille. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esille, että oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on mahdollistaa työskentely kullekin lapselle sopivia haasteita sisältävien tehtävien parissa (Opetushallitus 2014). Lapselle annettu liian helppo tehtävä johtaa tylsistymiseen, kun taas liian haastava tehtävä turhautumiseen (Leskisenoja 2019). Tähän liittyy Lev Vygotskyn kehittämä teoria lähikehityksen vyöhykkeestä. Lapsen yrittäessä ratkaista hänelle hieman liian monimutkaista tehtävää se ei vielä onnistu yksin, vaan ainoastaan yhteistyössä avustajan kanssa. Yhteisen prosessin myötä lapsi alkaa kuitenkin sulauttaa omaa logiikkaansa tehtävästä toisen henkilön logiikkaan ongelman ratkaisussa. (Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman 1978.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta on tehty esiopetuksessa tutkimusartikkeli, joka pohjautuu nukken kanssa opettamiseen. Nukke asetetaan kuitenkin vähemmän tietävän osapuolen rooliin ja lapset asiantuntijoiksi toisin kuin alkuperäisessä lähikehityksen vyöhykkeessä ajatellaan. Tutkimuksessa tutkittiin draamaa strategiana kasvattamaan lasten motivaatiota ja osallistumista. Artikkelissa kuvataan kolme eri nukken kanssa toteutettavaa opetustuokiota, jossa tutkija oli vuorovaikutuksessa lasten kanssa nukken välityksellä. Opetusmenetelmän myötä lapset työskentelivät ryhmänä ja sitoutuivat annettuun tehtävään. (Karaolis 2022.) Vastuun antaminen lapsille oppimisprosessissa on todettu olevan yhteydessä suurempaan sitoutumiseen oppimiskokemuksessa (Breive 2020). Tutkimuksessa lapset saivat vastuuta, koska nukke asetettiin vähemmän tietäväksi osapuoleksi. Lapsille annettiin mahdollisuus johtaa oppimiskokemusta, jossa nukke loi turvallisen ja leikkisän ilmapiirin. (Karaolis 2022.)

### 2.3.3 Ihmissuhteet

Välittävät ihmissuhteet ovat tärkeä osa PERMA-teoriaa, koska myönteiset ja turvalliset ihmissuhteet ovat merkittävässä asemassa lasten kasvun ja kehityksen kannalta (Leskisenoja 2019). Varhaiskasvatuksen opettajat ovat myös nähneet vuorovaikutussuhteen rakentamisen edellytyksenä positiivisen pedagogiikan toteutumiseksi (Ranta 2020). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa arvostava vuorovaikutus mainittiin yhtenä tekijänä tukemassa lapsen myönteistä minäkäsitystä (Opetushallitus 2014). Positiivinen suhde opettajan ja lapsen välillä on tärkeä, koska se lisää oppimismotivaatiota ja vuorovaikutteisuutta sekä on yhteydessä lapsen hyvinvointiin ja toimintaan sitoutumiseen (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2014).

Varhaiskasvatuksen opettaja voi omalla toiminnallaan edistää myönteisen vuorovaikutussuhteen kehittymistä lapsen kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajien oman näkemyksen mukaan keskeisenä vuorovaikutustilanteissa nähtiin opettajan aito läsnäolo, joka koostui lapsen kokemusten arvostamisesta sekä opettajan pysähtymisestä, kuuntelemisesta ja jatkokysymyksien esittämisestä. Sensitiivisyyden osalta varhaiskasvatuksen opettajat korostivat, että lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen edellytti herkkyyttä ymmärtää lapsen eleitä sekä signaaleja. (Ranta 2020.)

Opettaja voi käyttää lämmintä vuorovaikutustapaa tukemaan positiivista vuorovaikutusta. Lämpimässä vuorovaikutustavassa opettaja sitoutuu syvästi vuorovaikutukseen lapsen tai lapsiryhmän kanssa. Siinä varhaiskasvatuksen opettaja pysähtyy kiireettömästi kuuntelemaan

lasta pyrkien tavoittamaan lapsen kokemuksen tilanteesta. Varhaiskasvatuksen opettajan sensitiivisyys lämpimässä vuorovaikutustavassa on tärkeää ja sillä viitataan tässä yhteydessä myönteiseen äänensävyyn, eleisiin sekä ilmeisiin. (Ahonen 2015.) Varhaiskasvatuksen työntekijöiden lukuhetkiä tutkittaessa havaittiin, että myönteinen tunnetuki ilmeni varhaiskasvatuksen työntekijöillä lukemiseen eläytymisenä, positiivisena palautteena sekä kannustavina ilmeinä. Sen todettiin auttavan lämpimän vuorovaikutussuhteen luomisessa, joka taas edistää positiivisia tunteita sekä hyvää sitoutumista itse oppimiseen. Tutkimuksessa tunnetuki todettiin oppimisen ja kehityksen kannalta keskeiseksi. Sen todettiin olevan yhteydessä lasten sosiaaliseen taitavuuteen, itsehillinnän kehittymiseen sekä motivaation ja oppimisen rakentumiseen. (Kajamies, Mattinen, Kaurila & Lehtonen 2016.)

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet pienryhmissä vuorovaikutuksen lasten kanssa helpompana, koska se mahdollisti helpommin lasten yksilöllisten tarpeiden tukemista ja huomioimista (Ahonen 2015). Näin ollen varhaiskasvatuksen opettajan on mahdollista tukea vuorovaikutusta esiopetusryhmän kanssa jakamalla lapset pienryhmiin. Pienryhmätoiminnan toteuttaminen mainitaan myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Pienryhmien muodostamisen on nähty vahvistavan yksilöiden välistä myönteistä vuorovaikutusta ja opettaja voi suunnitella pienryhmät pedagogisesti tarkoituksenmukaisiksi vastaamaan erilaisia kokoonpanoja (Lämsä 2021). Hollannissa toteutetussa tutkimuksessa tutkittiin ryhmäkeskeisen menetelmän käyttöä varhaiskasvatuksen leikkitalanteissa. Tutkimuksessa todettiin, että opettajan tuki ryhmätyöskentelyssä oli positiivisesti yhteydessä tunnetuen, toiminnan organisoinnin sekä ohjauksellisen tuen toteutumiseen, lasten yhteistyöhön leikissä sekä lasten kognitiivisiin taitoihin ja sosiaaliseen kompetenssiin. (Van Schaik, Leseman & Haan 2017.)

Varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa kasvatuskumppanuuden avulla. Siinä yhdistyy vanhempien tuntemus omasta lapsestaan sekä opettajan asiantuntemus, jotka yhdessä tukevat lapsen hyvinvointia. Kasvatuskumppanuuden ei tulisi pohjautua vain ongelmiin puuttumiseen, vaan luottamuksen ja yhteisen tuen luomiseen. (Kumpulainen ym. 2014.) Hyvä yhteistyösuhte huoltajien kanssa taas edistää lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia. Vanhemman tullessa toimeen opettajan kanssa myös lapsen on helpompi luottaa tähän (Ranta 2020). Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan yhteistyön peruseriaatteena on luottamuksen rakentaminen, kaikkien osapuolten tasa-arvoinen vuorovaikutus ja keskinäinen kunnioitus. Varhaiskasvatuksen työntekijät ovat kertoneet, että vanhemman

kanssa tehtävään yhteistyöhön lukeutuu päivittäiset keskustelut, palaverit suunnitelmien laatimisen yhteydessä sekä vanhempainillat ja juhlat. Haasteena yhteistyölle nähtiin usko omiin kykyihin yhteistyökumppanina sekä vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen. Kuitenkin esille tuli selvästi se, että vanhempia haluttiin auttaa, tukea ja ohjata. (Viitala 2014.)

Varhaiskasvatuksen opettajia haastatellessa yksi keino on pitää päiväkodin ovet aina avoinna vanhemmille ja heille voidaan tarjolla esimerkiksi aamukahvia päiväkodin tiloissa. Tämän lisäksi lapsen päivästä voi nostaa esille yhden onnistuneen hetken jaettavaksi vanhemmille ja näitä hyvinvoinnin dokumentteja ja havaintoja voi kirjata myös lapsen kasvunkansioon. (Leskisenoja 2019.)

Opettajien lisäkouluttaminen voidaan nähdä yhtenä keinona positiivisen yhteistyön rakentamiseen vanhemman kanssa. *Partnering with parents* -ohjelma on tehty tuomaan käytännönläheisiä strategioita positiivisten kumppanuuksien rakentamiseksi varhaiskasvatusikäisten lasten vanhempien kanssa. Tämä koostuu kolmesta osasta, joista ensimmäinen on positiivisen ympäristön luominen vanhemmille päivittäin ja tämän osan strategioita ovat esimerkiksi lämmin ja lempeä vuorovaikuttaminen sekä kuunteleminen. Toinen osa on rakentavat keskustelut vanhemman kanssa huolenaiheen tullessa esille. Kolmas osa on työskentely huolenaiheiden parissa ja tämä vaatii usein intensiivisempää ja pidempiaikaista huomiota. Ohjelmaan kuuluu oppimistehtäviä, ryhmäkoulutus, ryhmäkonsultaatiota puhelimesta sekä verkkoseminaareja. (Petrovic, Clayton, Matthews, Wade, Tan, Meyer, Gates, Almendingen & Cann 2019.)

#### 2.3.4 Merkityksellisyyden kokemukset

PERMA-teorian osa-alueena merkityksellisyys nähdään sitoutumisena sellaisiin toimintoihin, joilla voidaan pyrkiä palvelemaan jotakin omaa itseä suurempaa (Leskisenoja 2017). Ihmisten voidaan nähdä kokevan merkityksellisyyden tunnetta, kun he pääsevät kehittämään vahvuuksiaan sekä käyttävät niitä toisten ihmisten palvelemiseen (Seligman 2002). Merkityksellisyyden kokemukset ovat yhteydessä sekä hyvinvointiin että selviytymiseen stressaavista ja haastavista tilanteista (Leskisenoja 2017). Itseohjautuvuusteorian mukaan autonomialla on positiivinen yhteys motivaation, itsesäätelyn ja hyvinvoinnin kannalta (Ryan & Deci 2000). Autonomialla tarkoitetaan, kun toiminta on tahdonvaraista tai sen katsotaan lähtevän itsestä ulkoisten voimien sijaan. Autonomialla viitataan myös toimintaan, joka on valittu omien kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. (Deci & Ryan 1987.)



Tutkimuksessa on todettu, että opettaja voi tukea lapsen autonomian toteutumasta erilaisilla menetelmillä. Lasten positiivisiin autonomiankokemuksiin ovat olleet menestyksekkäästi yhteydessä opettajan menetelmät, kuten kuunteleminen, ajan luominen itsenäiselle työlle, kehuminen, tarvittaessa neuvominen sekä lapsen näkökulman ja kokemusten tunnistaminen. (Reeve & Jang 2006.) Toisessa tutkimuksessa on tunnistettu kolme tapaa tukea lapsen autonomian kokemusta. Yksi näistä oli lapsen relevanssin edistäminen, jolla tarkoitetaan sitä, että opettaja auttaa lapsia kokemaan oppimisprosessin merkityksellisenä sekä lapsen omia tavoitteita, arvoja ja kiinnostuksen kohteita tukevana. Relevanssin edistämisen tavassa opettaja myös pyrkii ymmärtämään lasten tunteita ja ajatuksia tehtäviin liittyen. Toinen tapa oli valinnan mahdollistaminen siten, että lapsella on mahdollisuus työskennellä hänen omien tavoitteidensa sekä kiinnostuksen kohteidensa parissa. Viimeinen tapa oli kritiikin salliminen ja itsenäisen ajattelun tukeminen. Tähän kategoriaan kuuluu opettajan kiinnostuminen omasta käyttäytymistään, koska lasten tyytymättömyys voi saada opettajan muuttamaan tehtäviä mielenkiintoisemmiksi. (Assor, Kaplan & Roth 2002.)

Esiopetuksessa autonomian tukeminen onnistui tutkimuksen mukaan huomioimalla lasten mielenkiinnon kohteita sekä lapsilähtöisyydellä. Autonomiata tuetaan varhaiskasvatukseen opettajien mukaan huomioimalla lasten osallisuus sekä tukemalla heidän omatoimisuuttaan. (Ranta 2020.) Osallisuuden kehittäminen keskeiseksi osa-alueeksi on lapsen merkityksellisyyden kokemuksesta syntyvän hyvinvoinnin kannalta tärkeää. Toiminnan merkityksellisyyttä lisää lapsen mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua. Osallisuus taas toimii vahvistavana tekijänä lapsen omasta merkityksellisyydestään yksilönä sekä ryhmän jäsenenä. (Leskisenoja 2019.) Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) nähdään myös esiopetuksen tehtävänä lapsen kehittyvien osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen tukeminen (Opetushallitus 2014). Kyselytutkimuksen aineiston pohjalta varhaiskasvatukseen työntekijät ovat arvioineet lasten osallisuuden toteutuvan perustoiminnoissa hyvin. Tähän kuului muun muassa lasten mielipiteiden huomioiminen. Tutkimuksessa kolmasosa 151 varhaiskasvatukseen työntekijöistä liittivät itsensä sellaiseen toimintaympäristöön, jossa perustoimintojen käytännöt suunnitellaan yhdessä lasten kanssa. (Kettukangas, Heikka & Pitkäniemi 2017.)

Opettaja voi tukea lasten osallisuuden kokemusta leikin osalta. Tutkimuksessa on todettu, että leikin avulla lapset pääsevät harjoittelemaan kehittyviä osallisuuden taitojaan esimerkiksi

neuvottelemalla ja ratkaisemalla ristiriitatilanteita. Tutkimuksen perusteella haasteena lasten osallisuuden toteutumiselle nähtiin leikin aikojen ja paikkojen kyseenalaistamisen mahdollisuus sekä lasten osallisuuden mahdollistaminen oppimisympäristöjen rakentamisessa, toiminnan suunnittelussa sekä arvioinnissa. (Kangas & Brotherus 2017.)

Tutkimuksessa on tutkittu myös laajemmin lasten osallisuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä esiopetuksessa. Tutkimukseen osallistui 13 lasta, joiden kanssa pidettiin neljä ryhmäkeskustelua heidän ottamiensa valokuvien pohjalta. Tutkimuksen mukaan lasten yhteinen leikki toimi sekä lasten osallisuutta mahdollistavana että estävänä tekijänä. Lapsen osallisuuden kokemusta esiopetusryhmässä näytti vahvistavan hänen mahdollisuutensa vaikuttaa aktiivisesti leikin kulkuun. Kuitenkin kompleksisiksi muodostuivat tilanteet, joissa lapsi ei päässyt mukaan muiden lasten yhteiseen toimintaan tai leikkiin. Tutkimuksen mukaan osallisuutta vahvisti myös lasten oma mahdollisuus vaikuttaa päivän aikana tapahtuviin toimintoihin ja ottaa käyttöön ympäristön tiloja ja materiaaleja oman tarkoituksensa mukaisesti esimerkiksi majaa rakentaessa. Tiloista ja materiaaleista oli myös nähtävissä estäviä tekijöitä. Näitä olivat esiopetuksen tiloihin asetetut reunaehdot sekä säännöt, jotka asettavat rajoja lasten toiminnalle, kuten esimerkiksi majan purkaminen leikin jälkeen. Tulosten mukaan myös esiopetuksen pedagoginen toiminta saattoi toimia lasten osallisuutta mahdollistavana tai estävänä tekijänä. Päiväkodin työntekijöiden käyttämä toteuttama pedagoginen toiminta näyttäytyi lapsille yhteisenä tekemisenä, johon lasten piti osallistua. Estäviä tekijöitä kuitenkin nähtiin olevan esteiden luominen lasten osallisuudelle, vaikka tarkoitus olisi päinvastainen. Jos toimintaan ohjaaminen ei koskettanut lasta henkilökohtaisesti, saattoi toiminta, kuten ulkovaatteiden pukeminen, tuntua enemmänkin pakotetulta. (Kyrönlampi & Uitto 2022.)

Tutkimuksen mukaan päiväkodin työntekijöillä, mukaan lukien varhaiskasvatuksen opettajilla, oli merkittävä rooli siinä, kuinka he mahdollistavat materiaalien ja tilojen hyödyntämisen lasten leikeissä sekä miten he itse osallistuvat lasten leikkeihin ja toimintoihin. Osallisuutta voi myös heikentää opettajan liiallinen nojautuminen opetussuunnitelmaan, omaan rooliinsa tai lasten välisiin suhteisiin, koska tämä ei mahdollista lapselle aktiivista osallistumista. Rutiinit ja käytännöt voivat myös olla osallisuutta estäviä tekijä, jos työntekijä katkaisi mieluisan leikin ja vaihtaa toimintaa. (Kyrönlampi & Uitto 2022.)

Positiivisen pedagogiikan valossa merkityksellisyyden kokemusta tuottaa myös omien luontevahvuuksien tunnistaminen sekä hyödyntäminen (Leskisenoja 2019). Martin Seligman ja Christopher Peterson ovat kehittäneet kuuden hyveen ja 24 vahvuuden *Values in action*- eli VIA-luokituksen, joka pyrkii kertomaan, mitä hyvä luonne tarkoittaa ja miten sitä voidaan mitata (Peterson & Seligman 2004). Luontevahvuuksien harjoittelemisen voidaan nähdä olevan tärkeää aikaisemman tutkimuksen perusteella. Vanhemmat ovat tutkimuksessa 3–6-vuotiaiden lastensa luontevahvuuksia. Tutkimuksessa selvisi, että lasten älylliset ja vuorovaikutteiset vahvuudet olivat positiivisesti yhteydessä lasten emotionaaliseen hyvinvointiin ja kohtuulliset vuorovaikutteiset vahvuudet olivat myös negatiivisesti yhteydessä lasten sosioemotionaalisiin vaikeuksiin. (Shoshani 2018.) Luontevahvuuksia ovat esimerkiksi luovuus, rohkeus, rakkaus, ryhmätyötaidot, anteeksiantavuus ja kiitollisuus. Luontevahvuuksia voidaan harjoitella muun muassa valitsemalla 4–5 luontevahvuutta, joita havaitaan ryhmässä esiintyvän ja aletaan yhteisesti vahvistaa niitä yksi kerrallaan kuukausittain. (Leskisenoja 2019.)

Luontevahvuuksina ilmeneviä ystävällisyyden ja myötätunnon taitoja on opetettu esiopetusikäisille interventiotutkimuksessa myös tarinakirjan avulla. Interventiossa luotiin lasten kanssa tarinoita tutkijoiden suunnitteleman tarinakirjan avulla. Kirja oli suunniteltu siten, että se mahdollisti vuorovaikutuksen, koska päähenkilöt tarvitsivat lasten apua eri tilanteissa. Ideana oli lasten osallistaminen ja kannustaminen pohtimaan ystävällisiä sekä myötätuntoisia ratkaisuja tarinan hahmojen kohtaamiin ongelmiin. Interventioon kuului aamupiirissä omien ystävällisyystekojen jakaminen, tarinakirjasta laulaminen sekä keskustelu erilaisista ystävällisyyden muodoista. Interventiossa käytössä oli kunnioituksen kehys (*respect frame*), jossa yksi lapsi kutsuttiin kehyksen sisään ja muilla oli mahdollisuus sanoa jotain ystävällistä kehyksen sisällä olevalle henkilölle (Uusitalo & Vuorinen 2020). Kehyksen ajatuksena oli sanoa positiivisia asioita toisista ääneen ja siten kehittää rakentavaa ilmapiiriä. Lapset saivat myös kotitehtäviä ja heitä pyydettiin suorittamaan ystävällisyyden tekoja läheisilleen. Interventiossa rakennettiin yhdessä hyvien tekojen puu ja lapset saivat tarroja suoritettuaan hyviä tekoja. Lopuksi lapset pääsivät tutustumaan hyvien tekojen kuvatauluun, jossa oli luettelo ystävällisyyden osoituksista. Tutkimuksessa havaittiin intervention jälkeen kehitystä lasten prososiaalisessa ajattelussa, mikä ilmeni konkreettisina tekoina ikätovereita kohtaan, välittämisen merkkeinä sekä hyvien puolien havaitsemisena. (Pardon, Kuusisto & Uusitalo 2023.)

### 2.3.5 Saavuttaminen

PERMA-teorian viimeinen elementti on saavuttaminen (Seligman 2011). Seligmanin (2011) kehittämässä PERMA-teoriassa saavuttaminen nähdään ansiona, joka on hyödyksi akateemisesti, sosiaalisesti, emotionaalisesti ja fyysisesti (Leskisenoja 2017). Lapsen saavutusten näkyväksi tekemisellä eli myönteisellä palautteella tarkoitetaan myönteisen toiminnan sanallistamista lapselle. Myönteinen palaute herättää lapsessa positiivisia tunteita, energisoi sekä suuntaa lapsen käyttäytymistä. (Leskisenoja 2019.) Positiivisen palautteen merkitys on myös suuri sosioemotionaalisten taitojen sekä haastavien kasvatustilanteiden välttämisen kannalta (Ahonen 2015). Esiopetuksen opetussuunnitelma (2014) tuo myös esiin kannustavan palautteen osana hyvää esiopetusta (Opetushallitus 2014). Lisäksi on tutkittu 4–5-vuotiaiden lasten aivojen toimintaa positiivisen ja negatiivisen palautteen aikana. Tutkimuksessa todettiin, että lasten aivot reagoivat positiiviseen palautteeseen enemmän kuin negatiiviseen palautteeseen ja tämä näkyi aivojen sähköisen aktiivisuuden lisääntymisenä. (Mai, Tardif, Doan, Liu, Gehring & Luo 2011.)

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemystenkin mukaan lapselle annettu palaute olisi hyvä kohdistaa oppimisprosessiin sekä olla kannustavaa. Opettajat antoivatkin lapsille positiivista palautetta yrittämisestä ja kannustivat heitä yrittämään parhaansa. (Ranta 2020.) Arviointipalautteesta on tutkimuksessa tunnistettu kaksi positiivista palautetyyppiä: palkitseva ja hyväksyvä palaute. Opettajat käyttivät palkitsevaa palautetta, kun halusi palkita lapset heidän käyttäytymisestään ja tehdystä työstä. He hyödynsivät sitä tiettyjen käytösmuotojen tukemiseen ja kannustamiseen sekä oppijoiden motivoimiseen. Palautetta voitiin tukea palkintojen, kuten tarrojen, leimojen ja hymynaamojen avulla. Se näkyi muun muassa lapsen hemmotteluna sekä lapsen onnistumisen todistamisena laajemmalle yleisölle. Mallin haasteena nähtiin kilpailun ja manipuloinnin edistäminen lasten ja opettajien kesken. Toinen palautetyyppi, hyväksyvä palaute, oli kokonaisvaltaisesti arvioivaa ja positiivista. Siihen kuului opettajan lämmin hyväksyntä lapsen työstä ja osallistumisesta. Tähän saattoi kuulua palkitseminen, mutta usein työ itsessään oli palkinto sinänsä. Sanattomana se ilmeni muun muassa kosketuksena sekä ilmeinä ja sanallisina kehujen antamisena, lapsen yrittämisen näkemisenä sekä lempeytenä. (Tunstall & Gsipp 1996.)

Saavutusten mahdollistamiseksi, on tärkeää asettaa tavoitteita. Tavoitteet vaikuttavat monella merkityksellisellä tavalla oppijoiden toimintaan. Ne antavat energiaa, lisäävät sinnikkyyttä

sekä vahvistavat itsesäätelytaitoja, mikä tiiviimpään toimitaan sitoutumiseen. (Leskisenoja 2017.) Kuvailevan palautteen osalta tavoitteita määrittelevää palautetta opettaja voi käyttää tunnistaakseen sekä nimetäkseen onnistuneiden saavutusten osa-alueet. Se tuo esille opettajan selvät odotukset sekä tukee lasten työtä sekä käytöstä konkreettisilla kehuilla. Siinä opettaja tunnistaa kriteerejä onnistumisen saavuttamiseksi, antaa malleja onnistumisen avuksi sekä tarjoaa harjoituksia lapsille. (Tunstall & Gsipp 1996.)

Varhaiskasvatuksen opettaja voi myös tukea lasten sinnikkyyttä ja resilienssiä eli toipumiskykyä. Resilienssillä tarkoitetaan kykyä käsitellä vastoinkäymisiä ja haasteita myönteisellä tavalla. (Leskisenoja 2019.) Suomalaisessa Terve Oppiva Mieli (TOM) - tutkimus- ja koulutushankkeessa tutkittiin (*mindfulness*) tietoisuustaitojen harjoittelua. Tutkimus- ja koulutushankkeessa havaittiin tietoisuustaitojen vahvistaneen oppilaiden resilienssiä ja sosioemotionaalista toimintakykyä sekä vähentäneen masennusoireita. (Opetushallitus 2021.) Tietoisuustaitojen harjoittelussa valitsemme kohteen, johon tarkkaavaisuus kohdistetaan. Kohteena voi toimia oma hengitys, kehontuntemus, tunteet, ajatukset tai äänet ympärillä. Opetushallituksen sivuilla on mieleen keskittyvä tietoinen hengitysharjoitus, ja tunteiden kategoriaan kuuluva toivon hyvää -harjoitus toteutettavaksi esiopetukseen. (Opetushallitus 2024.)

### **3 Tutkimuksen toteutus**

#### **3.1 Tutkimuskysymys**

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa. Tutkimustietoa etsittiin systemaattisesti Seligmanin PERMA-teorian osa-alueista: myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyiden kokemukset ja saavuttaminen (Seligman 2011).

Kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymykseksi valikoitiin:

Millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa?

#### **3.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen toteutus**

Tutkimusmenetelmänä toimi kirjallisuuskatsaus, jossa selvitetään tutkitun tiedon ja kirjallisuuden perusteella menetelmiä ja strategioita positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta esiopetuksessa. Perustyyppiltään tutkimus on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jolla tarkoitetaan tiivistelmää tietyn aihealueen aiempien tutkimusten keskeisestä sisällöstä (Petticrew 2001). Siinä tutkija käy läpi paljon tutkimusmateriaalia tiiviissä muodossa ja pyrkii asettamaan tutkimuksen sekä historialliseen että oman tieteenalansa asiayhteyteen (Bearfield & Warren 2008). Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tärkeää on vastata selkeään kysymykseen, vähentää tutkimusten valintaan ja sisällyttämiseen liittyvää harhaa, arvioida laatua tutkimuksissa sekä referoida niitä objektiivisesti (Petticrew 2001).

Tutkimusstrategiana kirjallisuuskatsauksessa toimi laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullista tutkimusta voidaan toteuttaa ilmiöistä, joiden perusta on tajunnassa, vuorovaikutuksessa tai sitä jäsentävässä kielessä (Puusa & Juuti 2020). Tiivistettynä voidaan todeta, että laadullisen tutkimuksen merkittävä tavoite on muodostaa syvällinen käsitys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Puusa & Julkunen 2020). Laadullisen tutkimuksen ominaisuuksiin kuuluu subjektiivinen lähestymistapa ihmisten kokemusten ja näkemysten tarkastelussa. Lisäksi tutkijan on tärkeää tunnistaa omia näkemyksiään, joilla voi olla vaikutusta hänen tekemiinsä havaintoihin sekä esiyymmärryksen rooliin tutkimuksessa. (Puusa & Juuti 2020.)

Kirjallisuuskatsauksessa on käytetty teorialähtöistä analyysiä. Se pohjautuu tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämälle ajattelulle. Pelkistetysti sanottuna tutkittava ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Kirjallisuuskatsaus pohjautui tässä tapauksessa Martin Seligmanin (2011) kehittämälle PERMA-teorialle, jonka mukaan hyvinvointi koostuu viidestä elementistä: positiiviset tunteet, toimintaan sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyyden tunne ja saavuttaminen (Seligman 2011). Kirjallisuuskatsauksessa etsittiin edellä mainittujen elementtien pohjalta tutkimustietoa siitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa.

Kirjallisuuskatsauksen toteutuksen tukena toimi Finkin malli, joka esittää seitsemänvaiheisen jaottelun systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekoprosessista. Vaiheet mallissa ovat: tutkimuskysymyksen asettaminen, kirjallisuuden tietokantojen valinta, hakutermien valinta, käytännön rajauksen toteuttaminen, metodologiaan perustuva rajaus, aineiston systemaattinen analysointi ja tulosten syntetisointi. Tutkimuksessa ensin asetetaan tutkimuskysymys, jonka jälkeen aloitetaan kirjallisuuden sekä tietokantojen valinta. Tässä on merkittävää muistaa hakusanojen rajaus vastaamaan tutkimuskysymykseen. Tämän jälkeen hakutuloksia seulotaan käytännön seulan kautta eli rajataan kriteereitä siitä, minkä ajanjakson aikana tehty tutkimus kelpuutetaan ja mitkä kielet hyväksytään. Seuraavaksi arvioidaan tutkimusten ja artikkelien tieteellistä laatua. Sitten aloitetaan kirjallisuuskatsauksen tekeminen ja lopuksi vielä syntetisoidaan tulokset. (Fink 2005.)

Finkin mallin seitsemänvaiheinen malli tiivistettynä:

1. tutkimuskysymyksen asettaminen
2. kirjallisuuden tietokantojen valinta
3. hakutermien valinta
4. käytännön rajauksen toteuttaminen
5. metodologiaan perustuva rajaus
6. aineiston systemaattinen analysointi
7. tulosten syntetisointi

### 3.3 Aineiston keruu; tietokannat ja tiedonhaun kriteerit

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tutkimuskysymys rajautui tutkimaan, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa.

Kirjallisuuskatsaus tarkastelee spesifisti opettajan roolia positiivisen pedagogiikan toteuttajana. Tietokannoiksi valittiin Google Scholar, Volter, Eric ja Finna. Google Scholarin ja Volterin avulla etsittiin tutkimusta yleisesti aiheesta suomeksi ja englanniksi. Tiedonhakua toteutettiin myös suomalaisten tutkimusten etsimisen helpottamiseksi Finnasta.

Tutkimuksessa Eric-tietokannassa oli eniten kasvatukseen sekä koulutukseen pohjautuvaa tutkimusta. Hakutermin osalta laajemmin aiheesta etsittiin tutkimusta hakusanoin suomeksi termein *positiivinen pedagogiikka esiopetuksessa / varhaiskasvatuksessa ja positiivisen pedagogiikan menetelmät* sekä englannin kielellä *positive pedagogy (methods) in preschool / early childhood education*. Aiheen perehdyttyä aihe alkoi rajautua Martin Seligmanin PERMA-teorian osa-alueisiin. Tässä kohtaa hakusanat kohdistuivat sofistikoituneemmin PERMA-teoriaan ja Seligmanin tutkimuksiin: *PERMA-theory, positive emotions, engagement, relationships, meaning ja accomplishment*. Tämän jälkeen spesifimpinä hakusanoina tietoa haettiin positiivisen pedagogiikan osa-alueista: *positiivinen vuorovaikutus esiopetuksessa, positiivinen palaute esiopetuksessa, osallisuuden tukeminen esiopetuksessa, lähikehityksen vyöhyke, FLOW, positiivinen ilmapiiri varhaiskasvatuksessa, vanhemman ja opettajan välinen yhteistyö sekä toimintaan sitoutuminen esiopetuksessa*. Hakuprosessissa aiemmin mainittuja hakusanoja käännettiin myös englanniksi, jotta kirjallisuuskatsaus sisältäisi myös kansainvälistä tutkimusta.

Tutkimuksia seulottiin tiettyjen kriteerien pohjalta. Kirjallisuuskatsaukseen etsittiin sekä suomen- että englanninkielistä kirjallisuutta ja tutkimuksia. Tiedonhaussa etsittiin tutkimuksia, joihin osallistuvat lapset olisivat esiopetusikäisiä lapsia, mutta osassa tutkimuksista oli myös osallistujina alle esiopetusikäisiä lapsia ja koululaisia tutkimusten niukkuuden vuoksi. Tiedonhaussa seulottiin pois tutkimuksia, jotka eivät soveltuneet PERMA-teorian osa-alueisiin: myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyyden kokemukset ja saavuttaminen. Tutkimuksia rajattiin kohdistumaan pääosin opettajien, työntekijöiden ja lasten sekä lasten huoltajien osallisuuteen päiväkodin ja koulun kontekstissa, jotta tutkimus vastaa kysymykseen siitä, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa.



Tutkimusten hyväksymiskriteerit tiivistettynä:

1. Tutkimusteksti on englannin- tai suomenkielistä.
2. Kirjallisuuskatsaukseen etsitään tuoreita tutkimuksia 2000-luvulta, mutta tarvittaessa mukaan voi lisätä vanhempaa tutkimusta, jos se on vertaisarvioitua ja siihen on viitattu tuoreissa tutkimuksissa.
3. Tutkimustietoa etsitään 6-vuotiaista lapsista, mutta tutkimuksien niukkuus perusteena sallii tarvittaessa nuorempien lasten ja kouluikäisten sovellutuksia.
4. Valikoidussa tutkimuksessa osallistujana on opettaja, työntekijä, lapsi tai huoltaja.
5. Tutkimuksia etsitään PERMA-teorian osa-alueiden aihealueista: myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyyden kokemukset ja saavuttaminen.
6. Tutkimukseen valitaan vain sellaisia kirjoja, joissa kirjoittajan koulutus ja asiantuntemus aiheesta tulevat esille ja kirjan lähteet ovat luotettavia.
7. Tulosesioon valikoidaan väitöskirjatutkimuksia ja vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita sekä hankkeita.

Taulukko 1. Aineistoksi valikoituneet tutkimusartikkelit

	Kirjoittaja(t)	Tutkimuksen nimi	Julkaisuvuosi ja maa	Tutkimuksen kuvailu ja osallistajat
1	Ranta, S.	Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.	2020, Suomi	Tutkimuksessa tutkittiin positiivisen pedagogiikan toteutumista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ja aineisto koostui haastatteluista (N=21) ja kyselyistä (N=625).
2	Leskisenoja, E.	Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”.	2017, Suomi	Tutkimuksessa toteutettiin PERMA-teorian avulla käytäntöjä, joilla olisi mahdollista edistää hyvinvointia ja kouluiloa kuudesluokkalaisilla (N=14).
3	Steed, E. A. & Durand, M.	Optimistic Teaching: Improving the Capacity for Teachers to Reduce Young Children’s Challenging Behavior	2012, Yhdysvallat	Tutkimuksessa tutkittiin <i>Optimistic teaching</i> -valmennuksen yhteyttä lasten sosioemotionaalisten haasteiden vähenemiseen esiopetusikäisillä lapsilla verrattuna perinteiseen positiivisen käyttäytymisen ja tuen <i>PBIS</i> -ohjelmaan. Tutkimus toteutettiin 17 esikoululuokassa ja siihen osallistui opettajia (N=21) ja lapsia (N=350).
4	Brotherus, A.	Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta.	2004, Suomi	Tutkimuksessa tutkittiin toimintaan sitoutumista esiopetuksessa erilaisissa ryhmissä: 6-vuotiaiden, 3–6-vuotiaiden, koulun esiluokan ja koulun esi- ja alkuopetusluokan osalta. Menetelminä toimivat haastattelu ja havainnointi. Tutkimukseen osallistuneista lapsista (N=92) 41 olivat esiopetusikäisiä.

5	Karaolis, O.	Puppets in Preschool: Children as the 'More Knowledgeable Other' – A Snapshot from a Research Story.	2022, Saksa	Tutkimuksessa tutkittiin draamaa strategiana kasvattamaan esiopetusikäisten lasten (N=60) motivaatiota ja osallistumista. Artikkelissa kuvattiin kolmen opetustoiminnan sisältöä ja havaintoja. Tutkimukseen osallistui myös työntekijöitä (N=9).
6	Ahonen, L.	Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa.	2015, Suomi	Tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellinen ja pedagogista toimintaa sosiaalisemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa haastavissa tilanteissa. Menetelmänä toimi etnografinen tutkimus, johon kuului haastattelua ja havainnointia kolmessa lapsiryhmässä eri yksiköissä. Tutkimukseen osallistui 3–6-vuotiaiden ryhmä, 4–5-vuotiaiden ryhmä ja 3–5-vuotiaiden ryhmä (N=74).
7	Kajamies, A., Mattinen, A., Kaurila, M. & Lehtonen, E.	Emotional support constructing high quality scaffolding in day care.	2016, Suomi	Tutkimuksessa havainnoitiin kahden varhaiskasvatuksen työntekijän lukuhetkiä vuorovaikutuksen laadun näkökulmasta.
8	Petrovic, Z., Clayton, O., Matthews, J., Wade C., Tan, L., Meyer, D., Gates, A., Almendingen, A. & Cann, W.	Building the skills and confidence of early childhood educators to work with parents: study protocol for the Partnering with Parents cluster randomised controlled trial.	2019, Australia	Tutkimuksen kohteena toimii <i>Partnering with parents</i> -ohjelma, joka on tehty tuomaan käytännönläheisiä strategioita positiivisten kumppanuuksien rakentamiseksi varhaiskasvatusikäisten lasten vanhempien kanssa. Tutkimukseen osallistui 118 varhaiskasvatuksen opettajia ja ammattilaisia (N=118) sekä lasten vanhempia (N=302).
9	Reeve, J. & Jang, H.	What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity.	2006, Amerikka	Tutkittiin, mitkä opetuksellisista malleista olivat yhteydessä positiivisesti ja mitkä negatiivisesti oppilaiden autonomian toteutumiseen. Opetustilanteet videoitiin ja havainnointiin. Osallistujina tutkimuksessa toimi 72 samaa sukupuolta olevaa opiskelija-opettajaparia.
10	Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G.	Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork.	2002, Israel	Tutkittiin, millä menetelmillä opettaja voi tukea lapsen autonomian toteutumista. Menetelmänä toi oppilaille tehty kysely, jossa he arvioivat käsityksiään opettajansa käyttäytymisestä, omista tunteistaan opiskellessaan opettajan opettamia asioita sekä osallistumistaan opettajan opettamissa aineissa ja tunteilla. Tutkimukseen osallistui 3–5-luokkalaista (N=498) ja 6–8-luokkalaista (N=364) lapsia.
11	Kyrönlampi, T. & Uitto, M.	Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa.	2022, Suomi	Tutkimusartikkelissa tutkittiin osallisuutta mahdollistavia ja ehkäiseviä tekijöitä esiopetuksessa. Tutkimus toteutettiin esiopetusryhmässä ryhmähaastatteluina lasten (N=13) kanssa heidän ottamiensa kuvien pohjalta.
12	Pardon, K., Kuusisto, A. & Uusitalo, L.	Teaching Kindness and Compassion: An Exploratory Intervention Study to Support Young Children's Prosocial Skills in an Inclusive ECEC Setting. Education sciences.	2023, Suomi	Interventiotutkimuksessa opetettiin lapsille (N=23) ystävällisyyden ja myötätunnon taitoja esiopetusikäisille tarinakirjan avulla sekä harjoiteltiin ystävällisten tekojen tekemistä. Tutkimukseen osallistui myös kahdeksan lasten huoltajista ja kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa.

13	Tunstall, P. & Gsipp, C.	Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology.	1996, Iso-Britannia	Tutkimuksessa tutkittiin 6–7-vuotiaiden lasten (N=49) saamaa palautetta sekä lasten ymmärrystä tästä palautetta Lontoon ala-asteella. Tutkimusmenetelmänä toimivat haastattelut lasten kanssa ja havainnointiin sekä litteroitiin opettajien nauhoittamia luokkahuoneen vuoropuheluita. Tutkimukseen osallistui myös kahdeksan opettajaa.
14	Opetushallitus	Yhteenveto TOM-koulutukseen 2018–2019 osallistuneiden palautteista	2021, Suomi	Opetushallituksen rahoittamassa suomalaisessa Terve Oppiva Mieli (TOM) -tutkimus- ja koulutushankkeessa koulutettiin opettajia (mindfulness) tietoisuustaitojen harjoitteluun sekä oman hyvinvointinsa edistämiseksi että niiden opettamiseen luokissa.
15	Mai, X., Tardif, T., Stacey N. D., Chao, L., William, J. G. & Yue-Jia, L.	Brain Activity Elicited by Positive and Negative Feedback in Preschool-Aged Children.	2011, Iso-Britannia	Tutkimuksessa tutkittiin 4–5-vuotiaiden lasten (N=18) aivovasteita positiivisen ja negatiivisen palautteen aikana. Tutkimuksen keskiössä toimivat tutkijoiden kehittämä palkintoarvuspeli sekä aivojen sähköisen aktiivisuuden mittaaminen.

### 3.4 Sisällönanalyysi

Tutkimuksen loppuvaiheessa tulososioon valikoiduista tutkimuksista (N=15) tehdään teorialähtöinen sisällönanalyysi. Teorialähtöisellä sisällönanalyysillä tarkoitetaan sitä, että aineiston luokittelu perustuu aikaisemmin toteutettuun teoriaan, malliin tai käsitejärjestelmään. Ensin kirjataan alkuperäinen teoria aihealueesta. Tämän jälkeen redusoidaan data eli pelkistetään se. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta karsitaan pois tutkimukselle epäolennaiset tiedot. Seuraava vaihe on teorian klusterisointi eli ryhmittely. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta etsitään sekä samankaltaisuuksia että eroavaisuuksia ja ryhmitellään ne alaluokiksi. (Tuomi & Sarajarvi 2018.)

PERMA-teorian osa-alueiden tutkimustulokset	Pelkistetty teoria	Alaluokat
<p><b>Myönteiset tunteet:</b> Rakenteellisten tekijöiden osalta varhaiskasvatuksen opettajien haastattelun perusteella merkittävänä pidettiin, että oppimisympäristöä lähdetään muodostamaan lasten tarpeiden pohjalta. Emotionaalisten tekijöiden osalta tärkeänä opettajien mukaan oli ottaa toiminnassa huomioon lasten taitotaso sekä tarjota lapselle myös mahdollisuuksia yrittää ja epäonnistua. Opettajat korostivat haastatteluissaan sosiaalisia tekijöitä ja painottivat lapsiryhmän merkityksen tärkeyttä oppimisen, viihtyvyyden sekä hyvinvoinnin näkökulmista. Sosiaalisia suhteita lasten kesken pystyttiin haastattelujen mukaan tukemaan houkuttelemalla yhteen heidän mielenkiinnon kohteidensa avulla. Haastatteluissa ilmeni, että ryhmään kiinnittyminen aloitettiin yksittäisistä vuorovaikutussuhteista. (Ranta 2020.)</p>	<p>Rakenteelliset tekijät: oppimisympäristöjen muodostaminen lasten tarpeiden pohjalta</p> <p>Emotionaaliset tekijät: lasten taitotason huomioonottaminen ja lapselle tarjotaan mahdollisuus yrittää ja epäonnistua</p> <p>Sosiaaliset tekijät: lapsiryhmän merkityksen tärkeys oppimisen, viihtyvyyden ja hyvinvoinnin</p>	<p>Oppimisympäristöt muodostetaan lasten tarpeiden pohjalta</p> <p>Lasten taitotason huomioiminen</p> <p>Tarjotaan lapselle mahdollisuus yrittää ja epäonnistua</p> <p>Sosiaaliin tekijöihin panostaminen (ihmissuhteet ja ilmapiiri lapsiryhmässä)</p> <p>Toiminnalliset ja osallistavat aamupiirit</p> <p>Luonteenvahvuuksiin tutustumien</p>

<p>Tutkimuksessa merkittävimiksi kouluiloin tuottajiksi nousivat oppilaiden näkökulmasta ihmissuhteet, turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, oppimiseen liittyvät toimivat pedagogiset mallit, kuten toiminnalliset ja osallistavat aamupiirit sekä luontevahvuuksiin tutustuminen, vapautuminen oppikirjapainotteisesta luokkatyöskentelystä sekä monipuolisista oppitunneista. Myös fyysinen ympäristö ja olosuhteet nähtiin merkittävänä. (Leskisenoja 2017.)</p> <p>Optimistinen opettaminen -valmennuksessa (Optimistic teaching) opettajia pyydettiin pohtimaan negatiivisten tunteiden yhteyttä heidän käyttäytymiseensä ja vuorovaikutukseensa lasten kanssa sekä rohkaistiin opettajia harkitsemaan vaihtoehtoja sisäistä puhetta roolileikkien avulla. Lisäksi tässä ryhmässä pohdittiin syitä haastavalle käyttäytymiselle esimerkiksi lapsen temperamentin ja kotiympäristön näkökulmista. Ennen interventiota ja sen jälkeen opettajat arvioivat lasten sosiaalisia ja akateemisia taitoja sekä motivaatiota. Lisäksi arvioitiin opettajat arvioivat omaa kykyään toimia lasten haastavan käyttäytymisen aikana interventiota ennen ja sen jälkeen. Tutkimuksessa todettiin, että <i>Optimistic teaching</i> -interventio oli tehokkaampi kuin perinteinen positiivisen käyttäytymisen ja tuen <i>PBIS</i>-valmennus. <i>Optimistic teaching</i> -interventioon osallistuneet opettajat raportoivat merkittävästi vähemmän vakavia sosioemotionaalaisia vaikeuksia lapsiryhmässä jälkepäin verrattuna perinteiseen <i>PBIS</i>-ryhmään. (Steed &amp; Durand 2012.)</p>	<p>näkökulmasta, lasten houkuttelevuus yhteisen mielenkiinnon kohteiden avulla ja aluksi yksittäisiin vuorovaikutussuhteisiin panostaminen</p> <p>Kouluiloin tuottajia: ihmissuhteet, turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, oppimiseen liittyvät toimivat pedagogiset mallit, kuten toiminnalliset ja osallistavat aamupiirit sekä luontevahvuuksiin tutustuminen, vapautuminen oppikirjapainotteisesta luokkatyöskentelystä, monipuoliset oppitunnit ja fyysinen ympäristö</p> <p>Optimistinen opettaminen -valmennus (Optimistic teaching) -&gt; opettajan omien negatiivisten tunteiden reflektointi omassa käyttäytymisessä, taustasyiden pohtiminen lasten toiminnan takana lapsen käyttäytyessä haastavasti</p>	<p>Vapautuminen oppikirjapainotteisesta työskentelystä</p> <p>Monipuoliseen oppimistoimintaan panostaminen</p> <p>Osallistuminen valmennukseen (esimerkki <i>Optimistic teaching</i>)</p> <p>Opettajan omien negatiivisten tunteiden reflektointi omassa käyttäytymisessä lapsen käyttäytyessä haastavasti ja vaihtoehtoiseen sisäiseen puheeseen pyrkiminen</p> <p>Taustasyiden pohtiminen lapsen toiminnan takana tämän käyttäytyessä haastavasti</p>
<p><b>Toimintaan sitoutuminen:</b></p> <p>Mielekkääksi toimintamuodoiksi lapset kokivat ulkoilun, leikin ja liikunnan, joiden osalta toimintaan sitoutuneisuus kasvoi. Esiopetuksessa lapset itse kaipasivat vapaan toiminnan lisäksi akateemisten taitojen sekä tietojen harjoittelua. Lasten sitoutuneisuuden havaittiin tässä laadullisessa tutkimuksessa olevan hyvää sekä koulun että päiväkodin tiloissa. Kaikissa ryhmissä sekä työjärjestys että toimintojen fyysinen paikka oli tarkasti määrätty. Toiminnot myös sijoituivat tiettyyn aikaan ja tilaan itsestäänselvyyksinä tuoden rutiinomaisuutta. Tämä toi turvallisuutta ja pysyvyyden tunnetta lapsille. Myös toimintaympäristö mahdollisti toteutettavaa toimintaa omalta osaltaan: päiväkodille ominaista oli kodinomaisuus sekä moninaiset toimintapisteeet ja koulussa oli pyritty myös luomaan samanlaista tunnelmaa. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan taholta saatu huomio lisäsi selvästi lasten sitoutuneisuutta toimintaan. Tutkimuksessa myös selvisi, että toimintaan kytkeytyvä fantasia on myös yhteydessä lasten toimintaan sitoutumiseen. Satujen kuunteleminen sekä aikuisen läsnäolo toiminnassa ja etenkin hänen osallistumisensa leikkiin nostivat lasten intensiteettiä toiminnassa.</p>	<p>Mielekäs toiminta lisää sitoutumista toimintaan: ulkoilu, leikki ja liikunta sekä akateemisten tietojen ja taitojen harjoittelu</p> <p>Rutiinomaisuus toiminnoissa ja toimintaympäristöihin panostaminen (ominaista kodinomaisuus ja moninaiset toimintapisteeet)</p> <p>Opettajalta taholta saatu huomio</p> <p>Toimintaan kytkeytyvä fantasia</p>	<p>Mielekkään toiminnan mahdollistaminen: ulkoilu, leikki ja liikunta sekä akateemisten tietojen ja taitojen harjoittelu</p> <p>Rutiinomaisuus / päivärtymi</p> <p>Toimintaympäristöihin panostaminen: monipuoliset toimintapisteeet sekä kodinomainen ympäristö esiopetusryhmän tiloissa</p> <p>Opettajan taholta saatu huomio ja opettajan osallistuminen leikkiin</p> <p>Toimintaa kytkeytyvä fantasia sekä satujen kuuntelu</p>

<p>Lapset nauttivat eniten vapaasta toiminnasta esiopetuksessa. Tutkimusaineiston perusteella myös havaittiin esiopetustoiminta sitoutti tyttöjä poikia paremmin etenkin päiväkodin toimintakulttuurissa. (Brotherus 2004.)</p> <p>Nukke asetetaan kuitenkin vähemmän tietävään osapuolen rooliin ja lapset asiantuntijoiksi toisin kuin alkuperäisessä lähikehityksen vyöhykkeessä ajatellaan. Tutkimuksessa tutkittiin draamaa strategiana kasvattamaan lasten motivaatiota ja osallistumista. Artikkelissa kuvataan kolme eri nukken kanssa toteutettavaa opetustuokiota, jossa tutkija vuorovaikutti lasten kanssa nukken välityksellä. Opetusmenetelmän myötä lapset työskentelivät ryhmänä ja sitoutuivat annettuun tehtävään. Tutkimuksessa lapset saivat vastuuta, koska nukke asetettiin vähemmän tietäväksi osapuoleksi. Lapsille annettiin mahdollisuus johtaa oppimiskokemusta, jossa nukke loi turvallisen ja leikkisän ilmapiirin. (Karaolis 2022.)</p>	<p>Satujen kuuntelu ja aikuisen läsnäolo toiminnassa sekä osallistuminen leikkiin</p> <p>Draama strategiana kasvattamaan motivaatiota ja osallistumista, nukke asetetaan vähemmän tietävän osapuolen rooliin ja lapsille annetaan mahdollisuus johtaa oppimiskokemusta (lähikehityksen vyöhyke)</p>	<p>Draama, jossa nukke asetetaan vähemmän tietävän osapuolen rooliin ja lapset aktiivisiksi toimijoiksi oppimisprosessissa</p>
<p><b>Ihmisuhteet:</b></p> <p>Varhaiskasvatuksen opettaja voi omalla toiminnallaan edistää myönteisen vuorovaikutussuhteen kehittymistä lapsen kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajien oman näkemyksen mukaan keskeisenä vuorovaikutustilanteissa nähtiin opettajan aito läsnäolo, joka koostui lapsen kokemusten arvostamisesta sekä opettajan pysähtymisestä, kuuntelemisesta ja jatkokysymyksen esittämisestä. Sensitiivisyyden osalta varhaiskasvatuksen opettajat korostivat, että lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen edellytti herkkyyttä ymmärtää lapsen eleitä sekä signaaleja. (Ranta 2020).</p> <p>Opettaja voi käyttää lämmintä vuorovaikutustapaa tukemaan positiivista vuorovaikutusta. Lämpimässä vuorovaikutustavassa opettaja sitoutuu syvästi vuorovaikutukseen lapsen tai lapsiryhmän kanssa. Siinä varhaiskasvatuksen opettaja pysähtyy kiireettömästi kuuntelemaan lasta pyrkien tavoittamaan lapsen kokemuksen tilanteesta. Varhaiskasvatuksen opettajan sensitiivisyys lämpimässä vuorovaikutustavassa on tärkeää ja sillä viitataan tässä yhteydessä myönteiseen äänensävyyn, eleisiin sekä ilmeisiin. (Ahonen 2015.)</p> <p>Varhaiskasvatuksen työntekijöiden lukuhetkiä tutkittaessa havaittiin, että myönteinen tunnetuki ilmeni varhaiskasvatuksen työntekijöillä lukemiseen eläytymisenä, positiivisena palautteena sekä kannustavina ilmeinä. Sen todettiin auttavan lämpimän vuorovaikutussuhteen luomisessa, joka taas edistää positiivisia tunteita sekä hyvää sitoutumista itse oppimiseen. Tutkimuksessa tunnetuki todettiin oppimisen ja kehityksen kannalta keskeiseksi. Sen todettiin olevan yhteydessä lasten sosiaaliseen taitavuuteen, itsehillinnän kehittymiseen sekä motivaation ja oppimisen rakentamiseen. (Kajamies, Mattinen, Kaurila &amp; Lehtonen 2016.)</p> <p><i>Partnering with parents</i> -ohjelma on tehty tuomaan käytännönläheisiä strategioita positiivisten kumppanuuksien rakentamiseksi varhaiskasvatusikäisten lasten vanhempien kanssa.</p>	<p>Vuorovaikutustilanteet: opettajan aito läsnäolo koostui lapsen kokemusten arvostamisesta sekä opettajan pysähtymisestä, kuuntelemisesta ja jatkokysymyksen esittämisestä</p> <p>Sensitiivisyys: opettajan herkkyyttä ymmärtää lapsen eleitä ja signaaleja</p> <p>Lämpimän vuorovaikutustapa: opettajan syvä sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen tai lapsiryhmän kanssa, kuuntelee kiireettömästi tavoittaakseen lapsen kokemuksen</p> <p>Sensitiivisyys lämpimässä vuorovaikutustavassa: myönteinen äänensävy, eleet ja ilmeet</p> <p>Myönteisellä tunnetuella (lukemiseen eläytyminen, positiivinen palaute ja kannustavat ilmeet) yhteys lämpimän vuorovaikutussuhteen luomisessa</p>	<p>Opettajan aito läsnäolo vuorovaikutuksessa</p> <p>Sensitiivisyys</p> <p>Lämpimän vuorovaikutustapa ja sensitiivisyys lämpimässä vuorovaikutustavassa</p> <p>Myönteinen tunnetuki</p> <p>Positiivinen yhteistyö vanhempien kanssa</p> <p>Pienryhmissä toimiminen</p>

<p>Tämä koostuu kolmesta osasta, joista ensimmäinen on positiivisen ympäristön luominen vanhemmille päivittäin ja tämän osan strategioita ovat esimerkiksi lämmin ja lempeä vuorovaikuttaminen sekä kuunteleminen. Toinen osa on rakentavat keskustelut vanhemman kanssa tarvittaessa, jossa esimerkiksi huolenaihe tulee esille. Kolmas osa on työskentely huolenaiheiden parissa ja tämä vaatii usein intensiivisempää ja pidempiaikaista huomiota. Ohjelmaan kuuluu oppimistehtäviä, ryhmäkoulutus, ryhmäkonsultaatiota puhelimessa sekä verkkoseminaareja. (Petrovic ym. 2019.)</p> <p>Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet pienryhmissä vuorovaikutuksen lasten kanssa helpompana, koska se mahdollisti helpommin lasten yksilöllisten tarpeiden tukemista ja huomioimista (Ahonen 2015).</p>	<p>Yhteistyö lasten vanhempien kanssa, <i>Partnering with parents</i> -ohjelma koostuu positiivisen ympäristön luominen vanhemmille päivittäin, keskustelut vanhemman kanssa huolenaiheista ja työskentely huolenaiheiden parissa</p> <p>Pienryhmässä toimiminen vuorovaikutus koettu opettajien mukaan helpompana</p>	
<p><b>Merkityksellisyyskokemukset:</b></p> <p>Varhaiskasvatuksessa autonomian tukeminen onnistui varhaiskasvatuksen opettajien mukaan huomioimalla lasten mielenkiinnon kohteita, tukemalla heidän omatoimisuuttaan ja osallisuuttaan sekä lapsilähtöisyydellä (Ranta 2020).</p> <p>Opettaja voi tukea lapsen autonomian toteutumasta erilaisilla menetelmillä. Lasten positiivisiin autonomiankokemuksiin ovat olleet positiivisesti yhteydessä opettajan menetelmät, kuten kuunteleminen, ajan luominen itsenäiselle työlle, kehuminen, tarvittaessa neuvominen sekä lapsen näkökulman ja kokemusten tunnistaminen. (Reeve &amp; Jang 2006.)</p> <p>Tutkimuksessa on tunnistettu kolme tapaa tukea lapsen autonomian kokemusta. Yksi näistä oli lapsen relevanssin edistäminen, jolla tarkoitetaan sitä, että opettaja auttaa lapsia kokemaan oppimisprosessin merkityksellisenä sekä lapsen omia tavoitteita, arvoja ja kiinnostuksen kohteita tukevana. Relevanssin edistämisen tavassa opettaja myös pyrkii ymmärtämään lasten tunteita ja ajatuksia tehtäviin liittyen. Toinen tapa oli valinnan mahdollistaminen siten, että lapsella on mahdollisuus työskennellä hänen omien tavoitteidensa sekä kiinnostuksen kohteidensa parissa. Viimeinen tapa oli kritiikin salliminen ja itsenäisen ajattelun tukeminen. Tähän kategoriaan kuuluu opettajan kiinnostuminen omasta käyttäytymistään, koska lasten tyytymättömyys voi saada opettajan muuttamaan tehtäviä mielenkiintoisemmiksi. (Assor, Kaplan &amp; Roth 2002.)</p> <p>Tutkimuksessa on tutkittu myös laajemmin lasten osallisuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä esiopetuksessa. Tutkimuksen mukaan lasten yhteinen leikki toimi sekä lasten osallisuutta mahdollistavana että estävänä tekijänä. Lapsen osallisuuden kokemusta esiopetusryhmässä näytti vahvistavan hänen mahdollisuutensa vaikuttaa aktiivisesti leikin kulkuun. Kuitenkin kompleksisiksi muodostuivat tilanteet, joissa lapsi ei päässytkään</p>	<p>Lasten mielenkiinnon kohteiden huomioiminen, omatoimisuuden ja osallisuuden tukeminen sekä lapsilähtöisyys</p> <p>Lapsen autonomian tukeminen: opettajan menetelmät, kuten kuunteleminen, ajan luominen itsenäiselle työlle, kehuminen, tarvittaessa neuvominen sekä lapsen näkökulman ja kokemusten tunnistaminen</p> <p>Autonomian tukemisen kolme tapaa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. lasten relevanssin edistäminen (auttaa lasta kokemaan oppimisprosessin mielekkäänä, oppimisprosessi tukee lapsen tavoitteita, arvoja ja kiinnostuksen kohteita)</li> <li>2. valinnan mahdollistaminen lapselle työskennellä hänen omien tavoitteidensa ja kiinnostuksen kohteidensa parissa</li> <li>3. kritiikin salliminen sekä lapsen itsenäisen ajattelun tukeminen (opettajan kiinnostus omasta käyttäytymisestään, tehtävien muuttaminen mielenkiintoisemmiksi)</li> </ol>	<p>Mielenkiinnon kohteiden huomioiminen, omatoimisuuden ja osallisuuden tukeminen sekä lapsilähtöisyys</p> <p>Lapsen autonomian tukeminen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. kuunteleminen</li> <li>2. ajan luominen itsenäiselle työlle</li> <li>3. kehuminen</li> <li>4. tarvittaessa neuvominen</li> <li>5. lapsen näkökulman ja kokemusten tunnistaminen</li> <li>6. relevanssin edistäminen</li> <li>7. valintojen mahdollistaminen</li> <li>8. kritiikin salliminen ja itsenäisen ajattelun tukeminen</li> </ol> <p>Osallisuuden tukeminen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. lapsille mahdollisuus vaikuttaa leikin kulkuun</li> <li>2. luodaan esiopetukseen kaikkien mukaan ottamisen kulttuuri</li> <li>3. lapsille mahdollisuus vaikuttaa päivän tapahtumiin</li> <li>4. ympäristön tilojen ja materiaalien käytön mahdollisuus</li> <li>5. liiallisten rajoitusten välttäminen</li> <li>6. pedagogisessa toiminnassa henkilökohtainen</li> <li>7. yhteisessä toiminnassa henkilökohtainen ohjeistus, pakon tunteen välttäminen lapselle</li> </ol>

<p>mukaan muiden lasten yhteiseen toimintaan tai leikkiin.</p> <p>Tutkimuksen mukaan osallisuutta vahvisti myös lasten oma mahdollisuus vaikuttaa päivän aikana tapahtuviin toimintoihin ja ottaa käyttöön ympäristön tiloja ja materiaaleja oman tarkoituksensa mukaisesti esimerkiksi majaa rakentaessa. Tiloista ja materiaaleista oli myös nähtävissä estäviä tekijöitä. Näitä olivat esiopetuksen tiloihin asetetut reunaehdot sekä säännöt, jotka asettavat rajoja lasten toiminnalle, kuten esimerkiksi majan purkaminen leikin jälkeen. Tulosten mukaan myös esiopetuksen pedagoginen toiminta saattoi toimia lasten osallisuutta mahdollistavana tai estävänä tekijänä. Päiväkodin työntekijöiden käyttämä toteuttama pedagoginen toiminta näyttäytyi lapsille yhteisenä toimintana, johon lasten piti osallistua. Estäviä tekijöitä kuitenkin nähtiin olevan esteiden luominen lasten osallisuudelle, vaikka tarkoitus olisi päinvastainen. Jos toimintaan ohjaaminen ei koskettanut lasta henkilökohtaisesti, saattoi toiminta, kuten ulkovaatteiden pukeminen, tuntua pakotetulta. (Kyrönlampi &amp; Uitto 2022.)</p> <p>Luontevahvuuksina ilmeneviä ystävällisyyden ja myötätunnon taitoja on opetettu esiopetusikäisille interventiotutkimuksessa myös tarinakirjan avulla. Interventiossa luotiin lasten kanssa tarinoita tutkijoiden suunnitteleman tarinakirjan avulla. Kirja oli suunniteltu siten, että se mahdollisti vuorovaikutuksen, koska päähenkilöt tarvitsivat lasten apua eri tilanteissa. Ideana oli lasten osallistaminen ja kannustaminen pohtimaan ystävällisiä sekä myötätuntoisia ratkaisuja tarinan hahmojen kohtaamiin ongelmiin. Interventioon kuului aamupiirissä omien ystävällisyystekojen jakaminen, tarinakirjasta laulaminen sekä keskustelu erilaisista ystävällisyyden muodoista. Interventiossa oli käytössä kunnioituksen kehys (<i>respect frame</i>), jossa yksi lapsi kutsuttiin kehyksen sisään ja muilla oli mahdollisuus sanoa jotain ystävällistä kehyksen sisällä olevalle henkilölle (Uusitalo &amp; Vuorinen 2020). Kehyksen ajatuksena oli hyvän sanomisen toisista ääneen sekä rakentavan ilmapiirin kehittäminen. Lisäksi lapset saivat kotitehtäviä ja heitä pyydettiin suorittamaan ystävällisyyden tekoja läheisilleen. Interventiossa rakennettiin yhdessä hyvien tekojen puu ja lapset saivat tarroja suoritettuaan hyviä tekoja. Lopuksi lapset pääsivät tutustumaan hyvien tekojen kuvatauluun, jossa oli luettelo ystävällisyyden osoituksista. Tutkimuksessa havaittiin intervention jälkeen kehitystä lasten prososiaalisessa ajattelussa, mikä ilmeni konkreettisina tekoina ikätovereita kohtaan, välittämisen merkkeinä sekä hyvien puolien havaitsemisena. (Pardon, Kuusisto &amp; Uusitalo 2023.)</p>	<p>Osallisuutta mahdollistavat tekijät:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leikki: mahdollisuus vaikuttaa leikin kulkuun, kaikkien mukaan ottamisen kulttuuri</li> <li>2. tilat ja materiaalit: mahdollisuus vaikuttaa päivän aikana tapahtuviin toimintoihin, ympäristön tilojen ja materiaalien käytön mahdollisuus esim. majaa rakentaessa, liiallisten rajojen välttäminen</li> <li>3. pedagoginen toiminta: lapsen henkilökohtainen ohjeistus, pakon tunteen välttäminen</li> </ol> <p>Luontevahvuuksien opettaminen</p> <p>Esimerkki ystävällisyyden ja myötätunnon opettamisesta: tarinakirja, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen, koska päähenkilöt tarvitsivat lasten apua eri tilanteissa (ystävällisten sekä myötätuntoisten ratkaisujen pohtiminen tarinan hahmojen kohtaamiin ongelmiin), kunnioituksen kehys (hyvän sanominen toisesta), ystävällisistä teoista annetut kotitehtävät, hyvien tekojen puu (merkitään lapsen hyviä tekoja tarroilla)</p>	<p>Luontevahvuustaitojen harjoittelu, esim. ystävällisyyden ja myötätunnon taitojen harjoittelu (vuorovaikutuksen mahdollistava tarinakirja, kunnioituksen kehys, ystävälliset teot kotitehtävinä ja hyvien tekojen puu)</p>
--	---	--

<p><b>Saavuttaminen:</b></p> <p>On tutkittu 4–5-vuotiaiden lasten aivojen toimintaa positiivisen ja negatiivisen palautteen aikana. Tutkimuksessa todettiin, että lasten aivot reagoivat positiiviseen palautteeseen enemmän kuin negatiiviseen palautteeseen ja tämä näkyi aivojen sähköisen aktiivisuuden lisääntymisenä. (Mai, Tardif, Doan, Liu, Gehring &amp; Luo 2011.)</p> <p>Arviointipalautteesta on tutkimuksessa tunnistettu kaksi positiivista palautetyyppiä: palkitseva ja hyväksyvä palaute. Opettajat käyttivät palkitsevaa palautetta, kun halusi palkita lapset heidän käyttäytymisestään ja tehdystä työstä. He hyödynsivät sitä tiettyjen käytösmuotojen tukemiseen ja kannustamiseen sekä oppijoiden motivoimiseen. Palautetta voitiin tukea palkintojen, kuten tarrojen, leimojen ja hymynaamojen avulla. Se näkyi muun muassa lapsen hemmotteluna sekä lapsen onnistumisen todistamisena laajemmalle yleisölle. Mallin haasteena nähtiin kilpailun ja manipuloinnin edistäminen lasten ja opettajien kesken. Toinen palautetyyppi, hyväksyvä palaute, oli kokonaisvaltaisesti arvioivaa ja positiivista. Siihen kuului opettajan lämmin hyväksyntä lapsen työstä ja osallistumisesta. Tähän saattoi kuulua palkitseminen, mutta usein työ itsessään oli palkinto sinänsä. Sanattomana se ilmeni muun muassa kosketuksena sekä ilmeinä ja sanallisina kehujen antamisena, lapsen yrittämisen näkemisenä sekä lempeytenä. (Tunstall &amp; Gsipp 1996.)</p> <p>Suomalaisessa Terve Oppiva Mieli (TOM) -tutkimus- ja koulutushankkeessa tutkittiin (mindfulness) tietoisuustaitojen harjoittelua. Tutkimus- ja koulutushankkeessa havaittiin tietoisuustaitojen vahvistaneen oppilaiden resilienssiä ja sosioemotionaalista toimintakykyä sekä vähentäneen masennusoireita (Opetushallitus 2021).</p>	<p>Positiivinen palaute</p> <p>Kaksi tyyppiä positiivisesta palautteesta:</p> <p>1. palkitseva palaute: tiettyjen käytösmuotojen tukemiseen ja kannustamiseen sekä oppijoiden motivoimiseen palkintojen, kuten tarrojen, leimojen ja hymynaamojen avulla -&gt; kilpailu ja manipulointi haasteena</p> <p>2. Hyväksyvä palaute: opettajan lämmin hyväksyntä lapsen työstä ja osallistumisesta ja tähän saattoi kuulua palkitseminen, mutta usein työ itsessään oli palkinto sinänsä (sanattomana se ilmeni muun muassa kosketuksena sekä ilmeinä ja sanallisina kehujen antamisena, lapsen yrittämisen näkemisenä sekä lempeytenä)</p> <p>Resilienssin vahvistaminen: mindfulness-harjoittelu</p>	<p>Positiivinen palaute: tyytit palkitseva ja kannustava palaute</p> <p>Resilienssin vahvistaminen: mindfulness-harjoitukset lapsille</p>
--	--	---

Kirjallisuuskatsauksen alaluokat on koottu alla olevaan kuvaan selkeyden varmistamiseksi (LIITE 1). Kuvan taulukkoon on jäsennelty spesifit menetelmät siitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa. Menetelmät ovat jaettu Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-teorian osa-alueiden mukaan kategorioihin: myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, merkityksellisyyden kokemukset ja saavuttaminen.





Liite 1: Sisällönanalyysin alaluokkien pohjalta pelkistetyt menetelmät siitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa.

### 3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimusta tehdessä on noudatettu eettisiä periaatteita koko prosessin ajan (Puusa & Juuti 2020). Tämä kirjallisuuskatsaus on tehty noudattaen eettistä ja tieteellistä toteutusta seuraamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Tässä tutkimuksessa ihmisiin kohdistuvat eettiset periaatteet eivät olleet olennaisia, koska tutkimuksen aineisto koostui ainoastaan kirjallisuudesta. Kuitenkin merkittävää tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden osalta on rehellinen raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Lisäksi plagioinnin varalta tutkimus on tarkastettu Turnitin-ohjelmassa.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta pohtiessa esiin nousee kysymykset objektiivisuudesta ja totuudenmukaisuudesta. Lisäksi merkittävää on erottaa havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija saa lukijan vakuutettua ammattitaidostaan sekä siitä, että hän on valinnut toimivat lähestymistavat ja menetelmät vastatakseen tutkimusongelmaan ja toteuttaakseen tutkimuksen (Puusa & Juuti 2020). Puolueettomuus näkyy siinä, vaikuttaako esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä tai kansalaisuus siihen, mitä hän näkee, lukee tai havainnoi (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta voidaan tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin toteutumisen näkökulmasta. Reliabiliteetin käsitteellä viitataan tutkimuksen tulosten toistettavuuteen ja validiteetin käsitteellä siihen, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan sitä, missä määrin osallistujat ja lukijat luottavat siihen, että aineisto on kerätty asianmukaisesti sekä analysoitu huolella (Puusa & Juuti 2020). Tässä kirjallisuuskatsauksessa tietoa etsittiin kansainvälisesti ja laajasti positiivisen pedagogiikan PERMA-teorian kategorioista esiopetuksen viitekehyksessä. Kuitenkin tutkimuksien puute tai vähäisyys PERMA-teorian menetelmistä esiopetuksen viitekehyksessä hankaloittivat aineiston asianmukaista keräämistä.

## 4 Tulokset

Tutkimuskysymyksenä oli, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa. Tässä kirjallisuuskatsauksessa analysoidaan tutkimusten tuloksia Seligmanin PERMA-teorian osa-alueiden, myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyyden kokemukset ja saavuttaminen, mukaan (Seligman 2011). Sisällönanalyysiin valittiin tässä kirjallisuuskatsauksessa 15 tutkimusta. Valikoiduista tutkimuksista viidessä tuotiin esille vahvasti lasten näkökulma (Brotherus 2004; Karaolis 2022; Assor ym. 2002; Kyrönlampi & Uitto 2022; Mai ym. 2011). Kuudessa tutkimuksessa korostuivat enemmän aikuisten näkökulmat ja kokemukset (Ranta 2020; Pardon ym. 2023; Ahonen 2015; Kajamies ym. 2016; Petrovic ym. 2019; Opetushallitus 2021). Sekä lasten että aikuisten näkökulmia korostettiin neljässä tutkimuksessa (Leskisenoja 2017; Steed & Durand 2012; Reeve & Jang 2006, Tunstall & Gsipp 1996). Seuraavaksi tarkastellaan yksityiskohtaisemmin tuloksia eri kategorioista ja vastaan tutkimuskysymykseen siitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaan esiopetuksessa.

### 4.1 Myönteiset tunteet

Tässä kirjallisuuskatsauksessa myönteisten tunteiden kategoriasta valittiin tulososioon kolme tutkimusta (Ranta 2020; Leskisenoja 2017; Steed & Durand 2012). Tulokset jaettiin kahteen teemaan: oppimisympäristö ja opettajan optimistisuus. Tulokset osoittavat, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa muokkaamalla tarvittaessa esiopetusryhmän oppimisympäristöä ja noudattamalla optimistista ajattelutapaa.

#### 4.1.1 Oppimisympäristö

Varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa oppimisympäristöjen ja pedagogiikan osalta. Oppimisympäristöt ja pedagogiset tekijät nousivat esiin kahdessa tutkimuksessa (Ranta 2020; Leskisenoja 2017). Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan merkittävänä nähtiin oppimisympäristöjen muodostaminen lasten tarpeiden pohjalta. Lisäksi emotionaalisten tekijöiden osalta varhaiskasvatuksen opettaja voi painottaa ryhmässä epäonnistumisia mahdollistavaa toimintakulttuuria sekä huomioida kunkin lapsen taitotason. (Ranta 2020.) Alakoulussa toteutettu tutkimus toi esille fyysisen ympäristön ja olosuhteiden merkityksen. Pedagogisten tekijöiden osalta pedagogiset mallit, kuten toiminnalliset ja

osallistavat aamupiirit, luontevahvuuksiin tutustuminen, vapautuminen oppikirjapainotteisesta työskentelystä sekä monipuoliset oppitunnit saivat suosiota kuudesluokkalaisten keskuudessa. (Leskisenoja 2017.)

Varhaiskasvatuksen opettaja voi panostaa myös sosiaalisiin tekijöihin oppimisympäristössä. Sosiaalisten tekijöiden yhteys positiivisen pedagogiikan toteutumiselle nousi esille kahdessa tutkimuksessa (Ranta 2020; Leskisenoja 2017). Toinen tutkimuksista toi esille varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä sosiaalisten tekijöiden tärkeydestä oppimisen, viihtyvyyden sekä hyvinvoinnin näkökulmasta. Opettajien esiin tuomia tapoja sosiaalisiin tekijöihin panostamisesta olivat esimerkiksi yksittäisiin vuorovaikutussuhteisiin panostaminen ryhmään kiinnittymisen yhteydessä sekä lasten sosiaalisten suhteiden tukeminen houkuttelemalla heitä yhteen mielenkiinnonkohteidensa avulla. (Ranta 2020.) Toisessa tutkimuksessa todettiin, että kuudesluokkalaisten näkökulmasta kouluiloa lisäsivät ihmissuhteet sekä turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri (Leskisenoja 2017).

#### 4.1.2 Opettajan optimistisuus

Opettajan optimistista ajattelua on tutkittu *Optimistic teaching* -valmennusta käsittelevässä tutkimuksessa. Tähän valmennukseen osallistuneet opettajat raportoivat merkittävästi vähemmän vakavia sosioemotionaalisia vaikeuksia lapsiryhmässä jälkepäin verrattuna perinteiseen PBIS-ryhmään. Valmennuksessa opettajat syventyivät tarkastelemaan omia asenteita työhönsä, itsepuhetta ja tunteita lasten haastavaan käyttäytymiseen liittyen sekä heidän optimisminsa positiivista yhteyttä lasten kehitykseen. Ryhmässä pohdittiin taustasyitä lapsen haastavalle käytökselle ja sekä harjoiteltiin vaihtoehtoista sisäistä puhetta tilanteisiin, joissa negatiiviset tunteet vaikuttavat käyttäytymiseen. (Steed & Durand 2012.)

## 4.2 Toimintaan sitoutuminen

Toimintaan sitoutumisen kategoria sisältää kaksi tutkimusta (Brotherus 2004; Karaolis 2022). Tulokset jaetaan kolmeen teemaan: mielekkään toiminnan organisointi, opettajan ohjauskäytännöt ja osallistuminen sekä fantasia ja draama osana opetusta. Toimintaan sitoutumisen osa-alue sisältää strategioita, joilla varhaiskasvatuksen opettaja voi lisätä lasten sitoutuneisuutta toimintaan.

#### 4.2.1 Mielekkään toiminnan järjestäminen

Lasten sitoutuneisuuden vahvistamiseksi varhaiskasvatuksen opettaja voi pyrkiä järjestämään mielekästä toimintaa esiopetuksessa. Brotheruksen (2004) tutkimuksessa todettiin, että esiopetusikäisten lasten sitoutuneisuus kasvoi toiminnan ollessa heille mielekästä.

Mielekkäänä toimintana esiopetusikäiset lapset kokivat ulkoilun, leikin, vapaan toiminnan sekä liikunnan. Lisäksi he kaipasivat myös akateemisten tietojen ja taitojen harjoittelua. Myös rutiininomaisuus ja päivärytmi esiopetuksessa nähtiin olennaisina lasten turvallisuuden ja pysyvyyden tunteen varmistamiseksi. Toimintaympäristöjen muokkaaminen kodinomaisiksi sisältäen moninaisia toimintapisteitä nähtiin myös tutkimuksessa tärkeänä. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan taholta saatu huomio lisäsi selvästi lasten sitoutuneisuutta toimintaan. Satujen kuunteleminen sekä aikuisen läsnäolo toiminnassa ja etenkin hänen osallistumisensa leikkiin nostivat lasten intensiteettiä toiminnassa. (Brotherus 2004.)

#### 4.2.2 Fantasia ja draama osana opetusta

Molemmat tähän kategoriaan valikoiduista tutkimuksista tutkivat toimintaan kytkeytyneen fantasian yhteyttä esiopetusikäisten lasten sitoutumisen tasoon (Brotherus 2004; Karaolis 2022). Toisessa tutkimuksessa selvisi, että toimintaan yhteydessä oleva fantasia, kuten satujen kuuntelu oli positiivisesti yhteydessä lasten toimintaan sitoutumiseen. Satujen kuunteleminen sekä aikuisen läsnäolo toiminnassa ja etenkin hänen osallistumisensa leikkiin nostivat lasten intensiteettiä toiminnassa. (Brotherus 2004.) Toisessa tutkimuksessa taas tutkittiin draamaa strategiana kasvattamaan lasten motivaatiota ja osallistumista. Opetusmenetelmän myötä lapset työskentelivät ryhmänä ja sitoutuivat annettuun tehtävään. Nukke loi toiminnassa sekä leikkisän että turvallisen ilmapiirin. (Karaolis 2022.) Toinen tutkimuksista tutki lähikehityksen vyöhykkeellä toimimista siten, että nukke asetettiin vähemmän tietäväksi osapuoleksi ja lapset aktiivisiksi toimijoiksi. Lapset sitoutuivat tehtävään, jossa heillä oli mahdollisuus johtaa oppimiskokemusta. (Karaolis 2022.)

### 4.3 Ihmissuhteet

Ihmissuhteiden kategoriaan tulososiossa valittiin neljä menetelmäosion kriteerit täyttävää tutkimusta. (Ranta 2020; Ahonen 2015; Kajamies ym. 2016, Petrovic ym. 2019). Tuloksista nousi esille kaksi teemaa: positiivinen vuorovaikutus ja opettajan sensitiivisyys. Tässä osiossa

tarkastellaan sekä opettajan ja lapsen välistä positiivista vuorovaikutusta että hieman vanhemman ja opettajan välistä vuorovaikutusta.

#### 4.3.1 Positiivinen vuorovaikutus

Positiivista vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä tarkasteltiin kolmessa tutkimuksessa (Ranta 2020; Ahonen 2015; Kajamies ym. 2016). Varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan opettaja voi omalla toiminnallaan, kuten aidolla läsnäololla, lapsen kokemusten arvostamisena, kuuntelulla, pysähtymisellä ja jatkokysymyksiä esittämällä, edistää myönteisen vuorovaikutussuhteen kehittymistä lapsen kanssa (Ranta 2020). Lisäksi opettaja voi käyttää lämmintä vuorovaikutustapaa tukemaan positiivista vuorovaikutusta lapsen kanssa. Sitä käyttäessään opettaja sitoutuu syvästi vuorovaikutukseen lapsen tai lapsiryhmän kanssa pysähtyen kiireettömästi kuuntelemaan lasta sekä pyrkien tavoittamaan lapsen kokemuksen tilanteesta. (Ahonen 2015.) Varhaiskasvatuksen opettaja voi antaa myönteistä tunnetukea lukuhetkien yhteydessä, mikä myös osaltaan edistää lämpimän vuorovaikutussuhteen luomista lapsen kanssa. Myönteinen tunnetuen todettiin ilmenevän lukutilanteissa lukemiseen eläytymisenä, positiivisena palautteena ja kannustavina ilmeinä. (Kajamies ym. 2016.) Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat vuorovaikutuksen pienryhmissä helpompana, koska se mahdollisti helpommin lasten yksilöllisten tarpeiden tukemista ja huomioimista (Ahonen 2015).

Yksi tutkimus tarkasteli myös vanhemman ja varhaiskasvatuksen opettajan välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Tutkimuksen mukaan opettajien lisäkouluttaminen voidaan nähdä yhtenä keinona positiivisen yhteistyön rakentamiseen vanhemman kanssa. Partnering with parents -ohjelma on tehty tuomaan käytännönläheisiä strategioita positiivisten kumppanuuksien rakentamiseksi varhaiskasvatusikäisten lasten vanhempien kanssa. Ohjelmassa harjoitellaan vanhempien lempeää ja lämmintä vuorovaikuttamista ja kuuntelemista sekä työskentelyä huolenaiheiden paissa. (Petrovic ym. 2019.)

#### 4.3.2 Opettajan sensitiivisyys

Kahdessa tutkimuksessa nousi esiin varhaiskasvatuksen opettajien sensitiivisyys merkittävänä tekijänä positiivisen vuorovaikutussuhteen luomisessa (Ranta 2020; Ahonen 2015). Toisessa tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen edellytti herkkyyttä ymmärtää lapsen eleitä ja signaaleja (Ranta 2020).

Lämpimässä vuorovaikutustavassa sensitiivisyydellä oli hieman äskeisestä määritelmästä eroava merkitys. Sillä viitattiin opettajan myönteiseen äänensävyyn, eleisiin ja ilmeisiin. (Ahonen 2015.)

#### **4.4 Merkityksellisyuden kokemukset**

Merkityksellisyuden kokemusten tulososioon valikoitiin neljä tutkimusta (Reeve & Jang 2006; Assor ym. 2002; Kyrönlampi & Uitto 2022; Pardon ym. 2023). Tuloksista korostui kolme teemaa, joiden avulla varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea merkityksellisyuden kokemusten syntymistä esiopetusryhmässä. Teemat ovat lapsen autonomian tukeminen, lapsen osallisuuden tukeminen sekä ystävällisyyden ja myötätunnon taitojen harjoittelu.

##### **4.4.1 Lapsen autonomian tukeminen**

Kolmessa tutkimuksessa tutkittiin opettajan menetelmiä tukea lapsen positiivista autonomiankokemusta (Ranta 2020; Reeve & Jang 2006; Assor ym. 2002).

Varhaiskasvatuksessa autonomian tukeminen onnistui varhaiskasvatuksen opettajien mukaan huomioimalla lasten mielenkiinnon kohteita, tukemalla heidän omatoimisuuttaan ja osallisuuttaan sekä lapsilähtöisyydellä (Ranta 2020). Koulun viitekehyksessä lasten positiivisiin autonomian kokemuksiin olivat tutkimuksen mukaan yhteydessä opettajan menetelmistä kuunteleminen, ajan luominen itsenäiselle työlle, kehuminen, tarvittaessa neuvominen sekä lapsen näkökulman ja kokemusten tunnistaminen (Reeve & Jang 2006).

Toinen tutkimus määritteli kolme tapaa tukea lapsen kokemusta autonomiasta. Tämäkin tutkimus toteutettiin koulussa. Ensimmäisessä tavassa opettaja auttaa lapsia kokemaan oppimisprosessin merkityksellisenä sekä lapsen omia tavoitteita, arvoja ja kiinnostuksen kohteita tukevana pyrkien ymmärtämään lasten tunteita ja ajatuksia tehtävään liittyen. Toisen tavan mukaan opettajan tulee mahdollistaa valintoja siten, että lapsella on mahdollisuus työskennellä hänen omien tavoitteidensa sekä kiinnostuksen kohteidensa parissa. Viimeinen tapa oli kritiikin salliminen ja itsenäisen ajattelun tukeminen. Tässä keskiössä on opettajan kiinnostuminen omasta käyttäytymistään, koska lasten tyytymättömyys voi saada opettajan muuttamaan tehtäviä mielenkiintoisemmiksi. (Assor, Kaplan & Roth 2002.)

#### 4.4.2 Lapsen osallisuuden tukeminen

Menetelmiä osallisuuden tukemiseen esiopetuksessa tutkittiin myös yhdessä tulososioon valikoiduista tutkimuksista. Tutkimuksen mukaan osallisuutta vahvistavaksi tekijäksi muodostui leikki silloin, kun lapsella oli mahdollisuus itse vaikuttaa leikin kulkuun.

Merkittävää on myös se, että kaikki lapset pääsivät osallistumaan yhteiseen toimintaan tai leikkiin, jotta ulkopuolelle jääminen ei muodostuisi osallisuutta estäväksi tekijäksi.

Tutkimuksen mukaan osallisuutta vahvisti myös lasten oma mahdollisuus vaikuttaa päivän aikana tapahtuviin toimintoihin ja ottaa käyttöön ympäristön tiloja ja materiaaleja oman tarkoituksensa mukaisesti esimerkiksi majaa rakentaessa. Tämän takia voidaankin kiinnittää huomiota osallisuutta estäviin reunaehtoihin ja sääntöihin, kuten ohjeistukseen majan purkamisesta leikkitoiminnan jälkeen. (Kyrönlampi & Uitto 2022.)

Myös pedagogisen toiminnan osalta henkilökohtainen ohjeistus nähtiin tärkeänä lapsen osallisuuden tukemisessa. Tutkimuksen mukaan päiväkodin työntekijöillä, mukaan lukien varhaiskasvatuksen opettajilla, oli merkittävä rooli siinä, kuinka he mahdollistavat materiaalien ja tilojen hyödyntämisen lasten leikeissä sekä miten he itse osallistuvat lasten leikkeihin ja toimintoihin. Osallisuutta voi myös heikentää opettajan liiallinen nojautuminen opetussuunnitelmaan, omaan rooliinsa tai lasten välisiin suhteisiin, koska tämä ei mahdollista lapselle aktiivista osallistumista. Rutiinit ja käytänteet voivat myös olla osallisuutta estävä tekijä, jos työntekijä esimerkiksi katkaisee mieluisan leikin ja vaihtaa toimintaa. (Kyrönlampi & Uitto 2022.)

#### 4.4.3 Ystävällisyyden ja myötätunnon taitojen harjoittelu

Varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa harjoituksia ystävällisyyden ja myötätunnon taitojen osalta esiopetusryhmässä esimerkiksi tarinallisuuden avulla. Interventiotutkimuksessa on luotu lasten kanssa tarinoita tutkijoiden suunnitteleman tarinakirjan avulla. Kirja oli suunniteltu siten, että se mahdollisti vuorovaikutuksen, koska päähenkilöt tarvitsivat lasten apua eri tilanteissa. Ideana oli lasten osallistaminen ja kannustaminen pohtimaan ystävällisiä sekä myötätuntoisia ratkaisuja tarinan hahmojen kohtaamiin ongelmiin. (Pardon, Kuusisto & Uusitalo 2023.)

Varhaiskasvatuksen opettaja voi myös opettaa näitä taitoja lapsille muiden intervention esiin tuomilla harjoituksilla. Näitä voivat olla esimerkiksi omien ystävällisyystekojen jakaminen



sekä keskustelu erilaisista ystävällisyyden muodoista (Pardon, Kuusisto & Uusitalo 2023). Kunnioituksen kehys -harjoituksessa yksi lapsi kutsutaan kehyksen sisään ja muilla on mahdollisuus sanoa jotain ystävällistä kehyksen sisällä olevalle henkilölle (Uusitalo & Vuorinen 2020). Kehyksen ajatuksena oli hyvän sanomisen toisista ääneen sekä rakentavan ilmapiirin kehittäminen. Lapsille voidaan antaa myös kotitehtäviä ystävällisten tekojen tekemisestä läheisilleen, kuten interventiossa. Interventiossa kuvattiin myös hyvien tekojen puu, johon lapsille merkittiin tarroja, kun he olivat suorittaneet ystävällisiä tekoja. Varhaiskasvatuksen opettaja voi intervention tutkijoiden tavoin tehdä myös hyvien tekojen kuvataulun, jossa on luettelo ystävällisyyden osoituksissa. Tutkimuksessa havaittiin intervention jälkeen kehitystä lasten prososiaalisessa ajattelussa, mikä ilmeni konkreettisina tekoina ikätovereita kohtaan, välittämisen merkkeinä sekä hyvien puolien havaitsemisena. (Pardon, Kuusisto & Uusitalo 2023.)

## **4.5 Saavuttaminen**

Saavuttamisen kategorian tulososioon valikoitiin kolme tutkimusta (Ranta 2020; Mai ym. 2011; Tunstall & Gsipp 1996) sekä yhden tutkimushankkeen (Opetushallitus 2021). Tutkimustiedosta muodostui kaksi teemaa, joiden avulla varhaiskasvatuksen opettaja mahdollistaa esiopetusikäisille lapsille saavuttamisen kokemuksia. Teemat ovat positiivinen palaute ja lapsen resilienssin vahvistaminen.

### **4.5.1 Positiivinen palaute**

Positiivinen palaute mainittiin kolmessa tutkimuksessa (Ranta 2020; Mai ym. 2011; Tunstall & Gsipp 1996). Tutkimuksessa todettiin, että 4–5-vuotiaiden lasten aivot reagoivat positiiviseen palautteeseen enemmän kuin negatiiviseen palautteeseen ja tämä näkyi aivojen sähköisen aktiivisuuden lisääntymisenä (Mai, Tardif, Doan, Liu, Gehring & Luo 2011). Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapsille anneannettu palaute olisi hyvä kohdistaa oppimisprosessiin sekä olla kannustavaa (Ranta 2020).

Tutkimuksen mukaan positiivisista palautetyypeistä palkitsevaa palautetta opettaja antoi, kun halusi palkita lapset heidän käyttäytymisestään ja tehdystä työstä. He hyödynsivät sitä tiettyjen käytösmuotojen tukemiseen ja kannustamiseen sekä oppijoiden motivoimiseen. Palautetta voitiin tukea palkintojen, kuten tarrojen, leimojen ja hymynaamojen avulla. Se näkyi muun muassa lapsen hemmotteluna sekä lapsen onnistumisen todistamisena

laajemmalle yleisölle. Mallin haasteena nähtiin kilpailun ja manipuloinnin edistäminen lasten ja opettajien kesken. Toinen palautetyyppi, hyväksyvä palaute, oli kokonaisvaltaisesti arvioivaa ja positiivista. Siihen kuului opettajan lämmin hyväksyntä lapsen työstä ja osallistumisesta. Tähän saattoi kuulua palkitseminen, mutta usein työ itsessään oli palkinto sinänsä. Sanattomana se ilmeni muun muassa kosketuksena sekä ilmeinä ja sanallisina kehuja antamisena, lapsen yrittämisen näkemisenä sekä lempeytenä. Lisäksi tavoitteita määrittelevää palautetta opettaja voi käyttää tunnistaakseen sekä nimetäkseen onnistuneiden saavutusten osa-alueet. Se tuo esille opettajan selkeät odotukset sekä tukee lasten työtä sekä käytöstä konkreettisilla kehuilla. Siinä opettaja tunnistaa kriteerejä onnistumisen saavuttamiseksi, antaa malleja onnistumisen avuksi sekä tarjoaa harjoituksia lapsille. (Tunstall & Gsipp 1996.)

#### 4.5.2 Lapsen resilienssin vahvistaminen

Varhaiskasvatuksen opettaja voi myös pyrkiä vahvistamaan lasten resilienssiä eli toipumiskykyä mindfulness-harjoitusten avulla. Suomalaisessa Terve Oppiva Mieli (TOM) - tutkimus- ja koulutushankkeessa tutkittiin (mindfulness) tietoisuustaitojen harjoittelua. Tutkimus- ja koulutushankkeessa havaittiin tietoisuustaitojen vahvistaneen oppilaiden resilienssiä ja sosioemotionaalista toimintakykyä sekä vähentäneen masennusoireita. (Opetushallitus 2021.)

## 5 Pohdinta

Tämä systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutki, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli myös tuoda varhaiskasvatuksen opettajille tietoa positiivisen pedagogiikan menetelmistä esiopetuksessa. Tässä kirjallisuuskatsauksessa löydettiin vastaus tutkimuskysymyksen kustakin Seligmanin PERMA-teorian (2011) elementistä: myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksen tunne ja saavuttaminen. Kuitenkin osassa valikoiduista tutkimuksista osallistujat olivat kouluikäisiä tai alle 6-vuotiaita lapsia esiopetusikäisten lasten sijaan, koska tutkimustietoa ei ollut saatavilla esiopetusikäisistä lapsista kaikilla PERMA-teorian osa-alueilla.

Tulokset toivat esille aiheen laajuuden. PERMA-teorian viidestä elementistä oli olemassa olevaa tutkimusta, mutta useat tutkimukset kohdistuivat ainoastaan yhteen teemoista. Tutkimusta aiheesta oli myös toteutettu erilaisista näkökulmista, minkä vuoksi tutkimustietoa tuli systemaattisesti seuloa ja koota yhteen. Esimerkiksi osio *Ihmissuhteet* keskittyi tässä kirjallisuuskatsauksessa lapsen ja opettajan väliseen positiiviseen vuorovaikutukseen sivuten opettajan ja vanhemman yhteistyötä, vaikka tutkimuksessa olisi voitu myös pohtia opettajan vuorovaikutusta muiden työntekijöiden kanssa tai opettajan tarkempaa ohjausta lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseen.

Tulosten mukaan myönteisiä tunteita vahvistaakseen varhaiskasvatuksen opettaja voi muokata tarvittaessa oppimisympäristöä ja mallintaa lapsille optimismia omalla toiminnallaan. Oppimisympäristössä merkittävää on kiinnittää huomiota esimerkiksi sosiaaliseen ilmapiiriin, epäonnistumisia hyväksyvään toimintatapaan ja lasten tarpeiden huomiointiin. Lisäksi lasten kanssa voidaan harjoittaa osallistavia aamupiirejä, tutustua luontevahvuuksiin sekä panostaa monipuoliseen opetustoimintaan vapautuen liiallisesta oppikirjan parissa työskentelystä. Tulosten mukaan lasten toimintaan sitoutumista varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea järjestämällä lapsille mielekästä toimintaa, kuten ulkoilua, leikkiä ja vapaata toimintaa sekä sopivissa määrin akateemisten taitojen harjoittelua. Lisäksi aikuisen läsnäolo ja henkilökohtainen neuvominen nähtiin sitoutumista vahvistavina tekijöinä. Varhaiskasvatuksen opettaja voi myös opettaa fantasian ja draaman avulla kasvattaakseen lasten sitoutumisen tasoa.

Tulosten mukaan onnistuneita ihmissuhteiden muodostaakseen varhaiskasvatuksen opettaja voi esiopetuksessa kiinnittää huomionsa positiiviseen vuorovaikutukseen ja sensitiivisyyteen. Positiivisen vuorovaikutuksen osalta esiteltiin lämmin vuorovaikutustapa, jota käyttäessään opettaja sitoutuu syvästi vuorovaikutukseen lapsen tai lapsiryhmän kanssa. Lasten merkityksellisyyden kokemusta varhaiskasvatuksen opettaja pystyi tulosten mukaan vahvistamaan lapsen autonomian ja osallisuuden tunnetta tukemalla sekä harjoittelemalla lasten kanssa ystävällisyyden ja myötätunnon taitoja. Tulokset osoittivat, että lapsen saavuttamisen kokemuksen osalta merkittävää oli positiivisen palautteen antaminen ja resilienssin vahvistaminen esimerkiksi midfulness-harjoitusten avulla.

Positiivinen pedagogiikka on vielä uusi ilmiö etenkin varhaiskasvatuksessa ja siihen kuuluvassa esiopetuksessa, mikä hankaloitti tutkimusten etsintää. Jatkotutkimuskohteena voisi tutkia varhaiskasvatuksen opettajien tämänhetkistä tietoa positiivisen pedagogiikan menetelmistä sekä millaisia positiivisen pedagogiikan menetelmiä he käyttävät varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Kirjallisuuskatsauksen sijaan poikittaistutkimuksen menetelminä voisi toimia haastattelu, kysely tai havainnointi. Lisäksi merkittävää olisi tutkia positiivisen pedagogiikan yhteyttä lasten ja työntekijöiden hyvinvointiin kokonaisvaltaisemmin pitkittäistutkimuksen avulla. Hyvinvoivassa kasvatusyhteisössä myös varhaiskasvatuksen laatu voisi nousta vielä paremmalle tasolle.

Kuten kaikki tutkimukset, myös tämä systemaattinen kirjallisuuskatsaus sisältää heikkouksia. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen yhtenä heikkoutena voidaan nähdä olevan se, että sen on toteuttanut ainoastaan yksi tutkija. Eräässä teoksessa tuodaan esille, että vähintään kahden tutkijan pitäisi olla toteuttamassa systemaattista kirjallisuuskatsausta, jotta virheet vähentyisivät yhteisen argumentoinnin ja pohdinnan myötä (Johansson 2007).

Kirjallisuuskatsauksen heikkoutena voidaan nähdä myös eri ikäryhmiä tutkivan tutkimustiedon soveltaminen esiopetusikäisiin lapsiin. Tutkimustietoa oli saatavilla niukasti esimerkiksi esiopetusikäisten lasten autonomian tukemisesta ja positiivisen palautteen antamisesta, joten sovellutuksia tehtiin näiden aiheiden osalta. Näin ollen esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien haastattelu tai intervention toteuttaminen esiopetusryhmässä olisi voinut antaa tarkempaa tietoa positiivisen pedagogiikan menetelmistä kyseisessä ikäryhmässä. Myös osa Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-teorian kirjallisuudesta ei ollut saatavilla tietokannoista, mikä saattoi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen negatiivisesti. Tutkimuksen tutkimuskysymys oli myös laaja, koska PERMA-teorian

elementtejä on viisi. Tämä hankaloitti syvällisen tarkastelun mahdollisuutta kunkin PERMA-teorian elementin osalta.

Tutkimuksen vahvuutena voidaan kuitenkin todeta olevan aiheen tarkka rajaus tarkastelemaan, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa esiopetuksessa. Tulosesiintymään valikoidut tutkimukset olivat vertaisarvioituja ja niiden valitseminen suoritettiin tarkkojen kriteerien pohjalta. Kirjallisuuskatsaus myös toteutettiin Seligmanin PERMA-teorian osa-alueista, joten se tarkasteli aihetta monipuolisesti teorian eri näkökulmista.

Tämä systemaattinen kirjallisuuskatsaus tuo esille ajankohtaista ja tärkeää tietoa positiivisen pedagogiikan toteuttamismahdollisuuksista esiopetuksessa. Positiivisen pedagogiikan menetelmät tukevat sekä lasten että aikuisten hyvinvointia työyhteisössä myönteisen vuorovaikutuksen ansiosta. Positiivista pedagogiikan ydinajatus kiteytyy lapsen arvostamiselle, välittäville kohtaamisille sekä vahvuusajattelulla arjen keskellä. Lisäksi merkittävää on lapsen osallisuuden ja autonomian tukeminen esiopetuksen toiminnassa.

## Lähteet

Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa.

Väitöskirja: Tampereen yliopisto.

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. 2002. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261–278.

Avola, P. & Pentikäinen, V. 2022. Kukoistava kasvatustilanne: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. BEEhappy Publishing Oy.

Bearfield, D. A. & Warren S. E. 2008. Writing a Literature Review: The Art of Scientific Literature. Teoksessa: K. Yang & G. J. Miller (toim.), *Handbook of Research Methods in Public Administration*. Boca Raton: CRC Press, (s. 61–72).

Breive, S. 2020. Student-teacher dialectic in the co-creation of a zone of proximal development: An example from kindergarten mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 413–423.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Väitöskirja: Helsingin yliopisto.

Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins e-books.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1987. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 53(6), 1024–1037.

Durkheim, E. 1951. *Suicide: A study in sociology*. London: The Free Press.

Erikson, E. H. 1963. *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton.

Fink, A. 2005. *Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to the Paper*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Howell, A. J. 2009. Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13.

Johansson, K. 2007. Kirjallisuuskatsaukset – Huomio systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Teoksessa K. Johansson, A. Axelin, M. Stolt & R-L. Ääri (toim.), *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen: Hoitotieteen laitoksen julkaisuja, tutkimuksia ja raportteja*. 51/2007. Turku: Turun yliopisto. (s. 3–9).

Kajamies, A., Mattinen, A., Kaurila, M. & Lehtonen, E. 2016. Emotional support constructing high quality scaffolding in day care. *Journal of Early Childhood Education Research*. 1(5), 162-188.

Kangas, J. & Brotherus, A. 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, (s. 197–223).

Karaolis, O. 2022. Puppets in Preschool: Children as the ‘More Knowledgeable Other’ – A Snapshot from a Research Story, 5(1), 53–60.

Kettukangas, T., Heikka, H. & Pitkäniemi, H. 2017. Lasten osallisuus perustoiminnoissa – varhaiskasvattajien arviointeja. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, (s. 169–195).

Khalfaoui, A., García-Carrión, R. & Villardón-Gallego, L. 2021. A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*. 49, 71–81.

- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kyrönlampi, T. & Uitto, M. 2022. Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 90–108.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. 2016. *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, L. 2017. Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, (s. 419–447).
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, T. 2021. Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86.
- Mai, X., Tardif, T., Stacey N. D., Chao, L., William, J. G. & Yue-Jia, L. 2011. Brain Activity Elicited by Positive and Negative Feedback in Preschool-Aged Children. *London: PLoS ONE*, 6(4).
- Meek, S. 2015. Introduction. Teoksessa J. Norrish (toim.), *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Mustonen, P. & Mattila, A. S. 2017. Pessimistiä harmittaa useammin, pidempään ja enemmän! *Aikakausikirja Duodecim*. 133(23).



Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

[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) (Luettu 4.3.2024.)

Opetushallitus. (2024). Tietoisuustaitoharjoitteita lapsille, nuorille ja aikuisille.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoisuustaitoharjoitteita-lapsille-nuorille-ja-aikuisille> (Luettu 4.3.2024.)

Opetushallitus. (2021). Yhteenveto TOM-koulutukseen 2018–2019 osallistuneiden

palautteista. <https://terveoppivamieli.fi/wp-content/uploads/2021/05/Terve-Oppiva-Mieli-Lasnaoleva-kasvattaja-koulutuksen-hankeraportti-Opetushallitus.pdf> (Luettu 4.3.2024.)

Pardon, K., Kuusisto, A. & Uusitalo, L. 2023. Teaching Kindness and Compassion: An Exploratory Intervention Study to Support Young Children’s Prosocial Skills in an Inclusive ECEC Setting. *Education sciences*, 13(11), 1–20.

Petrovic, Z., Clayton, O., Matthews, J., Wade C., Tan, L., Meyer, D., Gates, A., Almendingen, A. & Cann, W. 2019. Building the skills and confidence of early childhood educators to work with parents: study protocol for the *Parenting with Parents* cluster randomized controlled trial. *BMC Medical Research Methodology*. 19(1), 1-10.

Petticrew, M. 2001. Systematic Reviews from Astronomy to Zoology: Myths and Misconceptions. *British Medical Journal*. 322(7278), 98–101.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2014. Students’ emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*. 67, 40–51.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.

Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy, (189–201).

Ranta, S. 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Väitöskirja: Lapin yliopisto.

Rath, T. & Clifton, D. O. 2011. How is your bucket? New York: GALLUP PRESS.

Reeve, J. & Jang, H. 2006. What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*. 98(1), 209–218.

Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. 2019. Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruoituna. *Journal of Early Childhood Education Research*. 8(1), 192-214.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55(1), 68–78.

Sarajärvi, A & Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Shoshani, A. 2018. Young children's character strengths and emotional well-being: Development of the Character Strengths Inventory for Early Childhood (CSI-EC). *The Journal of Positive Psychology*. 14(1), 86–102.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxfords Review of Education*. 35(3), 293-311.

Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P. 2002. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*. 55(1), 5-14.

Steed, E. A. & Durand, M. 2012. Optimistic Teaching: Improving the Capacity for Teachers to Reduce Young Children's Challenging Behavior. *School Mental Health*. 5(1), 15-24.

Tunstall, P. & Gipps, C. 1996. Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. *British Educational Research Journal*. 22(4), 389–404.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf) (Luettu 4.3.2024.)

Uusitalo, L. & Vuorinen, K. 2020. Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, (s. 185–214).

Uusitalo, L. & Vuorinen, K. 2020. *See the Good! How to Guide Children and Adolescents to Find Their Strengths*. Positive Learning Ltd.: Helsinki, Finland.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C. 2000. The Future of Optimism. *The American Psychologist*. 55(1), 44–55.

Van Schaik, S. D. M., Leseman, P. P. M. & de Haan, M. 2017. Using a Group-Centered Approach to Observe Interactions in Early childhood Education. (89)3, 897-913.

Viitala, R. 2014. *Jotenki häiriöksi*. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto.

Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard University Press.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991.

[https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2) Luettu 4.3.2024.

# Liitteet

## Liite 1.

