



Piippo Rose & Pöyskö Enni

Varhaiskasvatuksen opettaja positiivisen pedagogiikan arvojen vaalijana

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettaja positiivisen pedagogiikan arvojen vaalijana – päämääränä oppiva ja hyvinvoiva lapsi (Rose Piippo & Enni Pöyskö)

Kandidaatintutkielma, 40 sivua

Maaliskuu 2020

Jokainen lapsi on ainutlaatuinen sellaisena kuin on, hänellä on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioituksi ja ymmärretyksi omana itsenään (Opetushallitus, 2018, s. 20). Tämä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista löytyvä arvo antaa meille syyn nostaa aihetta esille tutkielman muodossa. Positiivisessa pedagogiikassa on kyse nimenomaan lapsen hyväksymisestä ja arvostamisesta yksilönä, välittävästä kohtaamisesta ja lapsen hyvinvoinnin edistämisestä (Leskisenoja, 2019, s. 43). Se pitää sisällään arvoja, periaatteita ja toimintamalleja, joihin tämä tutkielma pureutuu. Positiivinen pedagogiikka on ajankohtainen aihe varhaiskasvatuksen kontekstissa, ja tällä tutkielmalla haluamme ottaa kantaa keskusteluun ja tuoda siihen uusia näkökulmia.

Tutkielmamme kuvailevalle kirjallisuuskatsaukselle tyypillisellä tavalla nostaa esiin erilaisia näkökulmia ja vetää yhteen positiivisen pedagogiikan monia puolia. Tavoitteena on herätellä lukijaa pohtimaan omia arvoja niin varhaiskasvatuksessa kuin henkilökohtaisella tasollakin. Tarkastelemme arvoja Martin Seligmanin (2011) luoman PERMA-teorian kautta. Tämä teoria sisältää viisi hyvinvoinnin välttämätöntä elementtiä, joita ovat myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, välittävät ihmissuhteet, merkityksellisyyden kokemukset sekä saavuttaminen.

Tarjolla on ollut laajasti kotimaista ja kansainvälistä aineistoa, ja erityistä huomiota olemme kiinnittäneet sen ajantasaisuuteen ja keskeisimpien teorioiden käyttämiseen. Aineisto tarjosi paljon vinkkejä positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen käytännössä, mutta käytännön toiminnan ohi nostamme tutkielmassamme opettajan omien arvojen pohtimisen ja asenteiden kehittämisen.

Hellström (2010) kiteyttää osuvasti yhden tutkielmamme päätuloksen; kasvatuksen määränpää, eli hyvinvoiva ja oppiva lapsi, mahdollistuu lapsen ja kasvattajan välisen suhteen kautta. Parhaimmillaan se on välittävä ja syvä, tunteeseen perustuva suhde (Hellström, 2010, s. 62). Leskisenoja (2019, s. 43) kokoaa kattavasti yhteen positiivisen pedagogiikan elementtejä; hyvinvointi, lapsen arvostaminen, välittäminen, hyvän huomaaminen sekä korkealaatuinen pedagogiikka.

Avainsanat: arvot, opettajuus, positiivinen pedagogiikka, varhaiskasvatus, vuorovaikutus

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa.....	6
2.1 Varhaiskasvatus	6
2.2 Positiivinen pedagogiikka	7
2.2.1 PERMA-teoria	8
2.2.2 VIA-luokittelu.....	9
2.3 Vuorovaikutus	10
3 Tutkimuksen toteutus	13
4 Millaisia arvoja varhaiskasvatuksessa toteutettava positiivinen pedagogiikka sisältää?	17
4.1 Miten positiivisen pedagogiikan arvot toteutuvat varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa?	18
5 PERMA-teorian arvot.....	21
5.1 Välittävät ihmissuhteet	21
5.2 Saavuttaminen	24
5.3 Merkityksellisyyden kokemukset	27
5.4 Toimintaan sitoutuminen.....	30
5.5 Myönteiset tunteet	33
6 Yhteenvedo ja pohdinta.....	38
Lähteet.....	45

1 Johdanto

Jokainen lapsi on ainutlaatuinen sellaisena kuin on, hänellä on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioiduksi ja ymmärretyksi omana itsenään (Opetushallitus, 2018, s. 20). Tämä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) arvoperustasta löytyvä toteamus antaa meille syyn lähestyä aihetta tutkielman muodossa. Haluamme tutkielman kautta syventyä arvoihin, joita tämän toteamuksen taustalla on. Lähestymme aihetta varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta, sillä olemme kokeneet, että opettajan toiminnan vaikuttavuutta ei useinkaan huomioida, eikä sille lasketa mielestämme riittävän suurta painoarvoa. Tutkielmamme pureutuu arvoihin, joita positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen kontekstissa sisältää, ja joita varhaiskasvatuksen opettajan tulisi huomioida tehdessään tärkeää työtä pienten ihmisten parissa. Perustamme tutkielmamme siihen käsitykseen, että kaikki nämä arvot toteutuvat varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

Pihlainen, Reunamo ja Kärnä (2019) ovat tutkineet lasten mukavuuteen vaikuttavia tekijöitä varhaiskasvatuksen arjessa. Heidän tutkimuksensa mukaan lasten mukavuutta lisää leikkiminen ja ihmissuhteet niin toisiin lapsiin kuin aikuisiinkin. Mukavuus voidaan nähdä yhtenä hyvinvoinnin muotona. Hyvinvointi onkin yksi lähtökohta tutkielmallemme. Nykymaailmassa on paljon pahoinvointia, eikä hyvinvointi ole itsestäänselvyys. Tämän tutkielman kautta haluamme lukijan huomion kiinnittävän ympärillä olevaan hyvään. Elämässä on paljon hyvää, jos vain valitsemme nähdä sen. Kuten Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 18) kirjoittavat; hyvää pitää tietoisesti vahvistaa, sillä paha pitää huolen itsestään. Avola (2017, s. 5) kirjoittaa väitöskirjassaan siitä, miten hyvinvoinnin tulisi olla kasvatuksen tavoite; muuhunkin, kuin tietopohjaiseen opettamiseen tulee keskittyä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatuksessa tulee huomioida ja tunnistaa lasten vahvuudet ja yksilölliset tarpeet. Varhaiskasvatuksen toteuttaminen pohjautuu arvopohjaan, jossa yksi näkemys on lapsen oikeus hyvinvointiin ja yhdenvertaiseen kohteluun (Opetushallitus, 2018). Hyvinvoinnin edistäminen on myös yksi positiivisen pedagogiikan päätavoite (Leskisenoja, 2019, s. 41). Monissa tutkimuksissa hyvinvointi nähdään varhaiskasvatuksen laadun mittarina. Esimerkiksi Karlsson, Puroila ja Estola (2016) ovat koonneet yhteen hyvinvoinnin tekijöitä lapsen näkökulmasta. Välttämättömiä edellytyksiä lapsen hyvinvoinnille on perustarpeiden täyttäminen ja kokemukset turvallisuuden tunteesta, rakastetuksi ja hyväksytyksi tulemisesta sekä vastavuoroisesta vuorovaikutuksesta (Karlsson & Estola, 2016, s. 12).

Positiivinen pedagogiikka pedagogisena suuntauksena pohjautuu vankkaan tutkimustietoon, jonka teoreettinen perusta on positiivisessa psykologiassa (Leskisenoja, 2019, s. 17; Avola, 2017). Syvennyimme tutkielman tekoa aloitellessamme positiivisen pedagogiikan keskeisimpiin teorioihin. Olennaisin löydöksemme oli positiivisen psykologian saralla merkittävää työtä tehneen professori Martin Seligmanin (2011) kehittämä PERMA-teoria (Seligman, 2011; myös Leskisenoja, 2016 & 2019). Tutustuttuamme teoriaan totesimme, että se pitää sisällään laajan kuvauksen siitä, mitkä tekijät ja arvot vaikuttavat lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja oppimiseen.

Tutkimusaihe koskee varhaiskasvatuksen kontekstia, mutta on sovellettavissa myös kouluympäristöön ja jokaiseen ihmissuhteeseen, mitä lukijalla ympärillään on. Tutkielman tavoitteena on, että se edistäisi kaikkien varhaiskasvatuksen kanssa tekemisissä olevien ammatillista osaamista. Positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa sekä lapsiryhmässä, työyhteisössä että kaikissa ihmissuhteissa toimiessa, eikä se lopulta vaadi suuria käytännön muutoksia toteutuakseen. Eniten se vaatii oman asenteen ja näkökulman muutosta reflektoinnin kautta, hyvinvoinnin tärkeyden tiedostamista ja pitkää – mutta antoisaa ajatusprosessia. Toivomme, että voimme tutkielmamme avulla herätellä lukijaa pohtimaan omia arvojaan niin ammatillisella kuin henkilökohtaisellakin tasolla. Toiveemme on, että se sytyttää lukijalle kipinän lähteä kääntämään omaa katsettaan hyvinvointiin, vuorovaikutukseen ja elinikäiseen oppimiseen – kohti positiivisen pedagogiikan elämäntapaa.

2 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa alle oppivelvollisuusikäisen lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin tukemiseksi (Varhaiskasvatuslaki, 1:1-3§). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatus määritellään kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutena, jossa painottuu pedagogiikka. Pedagogiikalla tarkoitetaan suunnitelmallista toimintaa, jonka tavoitteena on lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen (Opetushallitus, 2018, s. 22). Kun tässä tutkielmassa käytämme nimitystä Vasu, tarkoitamme Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2018). Varhaiskasvatusta toteutetaan Vasun pohjalta, joka on Varhaiskasvatuslain pohjalta rakennettu velvoittava asiakirja koskien kaikkia varhaiskasvatuksen kontekstissa työskenteleviä.

Vasusta, tarkemmin ottaen pedagogisen toiminnan viitekehuksesta löytyy laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja oppimisen alueet, joiden pohjalta syntyy varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta. Koko toiminnan kivijalka on arvoperusta ja oppimiskäsitys, jotka pitävät sisällään muun muassa toimintakulttuurin. Vasun mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu yhteisön vuorovaikutuksessa, ja se on yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun. Toimintakulttuuri on kokonaisuus, jonka yhtenä osana on vuorovaikutus ja ilmapiiri. Siihen vaikuttavat myös arvot, työtavat ja henkilöstön ammatillinen osaaminen. Varhaiskasvatuskontekstissa kaikki yhteisön jäsenet muovaavat toimintakulttuuria, joka vaikuttaa kaikkien toimintaan, vaikka toimintakulttuurin kehittämisen merkitystä ei tunnistettaisi (Opetushallitus, 2018, s. 28).

Vasun oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppimisessa taidot, tiedot, tunteet, toiminta, kieli ja ajattelu, aistihavainnot ja keholliset kokemukset yhdistyvät. Vasun mukaan lapset oppivat parhaiten silloin, kun he ovat hyvinvoivia ja tuntevat olonsa turvalliseksi, myönteisten tunteiden ja vuorovaikutussuhteiden edistäessä oppimista. Leikki on oppimiselle merkityksellistä, ja se tulisikin nähdä pedagogisesti merkittävänä osana lasten hyvinvointia ja varhaiskasvatusta (Opetushallitus, 2018, s. 22).

Vasun mukaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen arvoja on esimerkiksi lapsilähtöisyys ja lapsuuden itseisarvon kunnioittaminen. Kasvatuksen avulla lasta ohjataan muodostamaan omia mielipiteitään sekä kyseenalaistamaan ja arvioimaan toimintatapoja ja lasta tuetaan toimimaan

toisten hyväksi. Vasun näkemys on, että opetuksen tarkoituksena on edistää oppimista, auttaa luomaan merkityksiä itsestään ja muista. Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on se, että lapsi kokee itsensä arvostetuksi ja hyväksytyksi. Vasua laadittaessa on kiinnitetty huomiota myös kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun. Vuorovaikutus toisten kanssa ja kyky ilmaista itseään tukee lapsen hyvinvointia (Opetushallitus, 2018, s. 24-25).

2.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen psykologia on vaikuttanut positiivisen pedagogiikan syntymiseen. Positiivisen psykologian perusajatuksena on tarkastella asioita, jotka vaikuttavat yksilön ja ryhmän toimintaan hyvällä tavalla (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö, Lipponen, 2015, s. 227; Leskisenoja, 2019, s. 17). Positiivinen psykologia pyrkii rakentamaan positiivisia ominaisuuksia, jotka subjektiivisella tasolla voivat tarkoittaa kokemusta, jossa ihminen on tyytyväinen menneeseen, toiveikas tulevaisuuden suhteen sekä kokee nykyhetkessä onnellisuutta (Seligman & Csíkszentmihályi, 2014, s. 280).

Leskisenojan (2019) mukaan psykologian perusajatuksena on poistaa ne asiat, jotka häiritsevät ihmisen hyvinvointia, kun taas positiivinen psykologia puolestaan pyrkii löytämään pahoinvointia aiheuttavien asioiden tilalle uusia toimintamalleja ja ajattelutapoja, jotka edesauttavat hyvinvointia. Pelkkä hyvinvointia heikentävien asioiden poistaminen ei tarkoita automaattisesti hyvinvointia (Leskisenoja, 2019, s. 18). Seligmanin ja Csíkszentmihályin (2014) mukaan yksilötasolla kyse on yksilön positiivisista piirteistä sekä taidoista, kuten kyvystä rakastaa, ihmissuhdetaidoista, määrätietoisuudesta, rohkeudesta, viisaudesta tai anteeksiantamisen taidosta. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta kyse on kasvamisesta kohti parempaa kansalaisuutta: vastuullisuutta, suvaitsevaisuutta sekä altruismia (Seligman & Csíkszentmihályi, 2014, s. 280).

Positiivisen psykologian yhteydessä puhutaan paljon kukoistamisesta (engl. *Flourishing*). Leskisenojan (2016 & 2019) mukaan se on positiivisen psykologian toivottu lopputulos. Kukoistaminen tarkoittaa tilaa, jossa hyvinvointi on maksimoitu niin sosiaalisella, emotionaalisisella kuin psyykkiselläkin osa-alueella, ja olennaista on se, että itse vaikutetaan omaan hyvinvointiin (Leskisenoja, 2019, 18; Leskisenoja, 2016, 32). Positiivisen psykologian ytimessä voidaan ajatella olevan kukoistamisen tavoittelemisen, se tiivistää positiivisen psykologian merkityksen (Seligman, 2011).

Suomessa nykypäivänä kasvatukseen liittyvässä keskustelussa puhutaan paljon positiivisesta pedagogiikasta ja vahvuuksien korostamisesta. Positiivinen pedagogiikka on käsitteenä nähty Suomeen liittyvänä (Leskisenoja, 2019, s. 23). Kuitenkin positiivisen pedagogiikan lähikäsitteinä, tai jopa samaa tarkoittavina asioina puhutaan erityisesti kansainvälisessä aineistossa positiivisesta kasvatuksesta (*positive education*) tai positiivisesta psykologiasta (*positive psychology*) (Seligman, 2011; Furlong, Gilman & Huebner, 2014). Tutkielmassamme käytämme positiivisen pedagogiikan käsitettä, jonka ajattelemme tarkoittavan samaa kuin positiivinen kasvatusta. Se on pedagoginen suuntaus, joka näkyy kaikessa toiminnassa, mitä kouluissa tai varhaiskasvatuksessa toteutetaan (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 30).

Positiivisen pedagogiikan voidaan nähdä koostuvan kolmesta pääteemasta, joista Avola (2017) väitöskirjassaan kirjoittaa. Näitä teemoja on ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen. Ympäristötekijöinä hän mainitsee muun muassa vuorovaikutuksen, ilmapiirin ja sosiaaliset taidot. Hyvinvointi koostuu toimenpiteistä, joilla hyvinvointia lisätään. Siihen sisältyy vahvuudet, tunnetaidot ja läsnäolo. Oppimisen teemaan liittyy toiminnan arviointi, erityistä tukea tarvitsevien lasten huomiointi sekä oppijoihin suhtautumisen tapa; lapsi- ja oppimiskäsitys. Näistä teemoista käsin Avola (2017) on määritellyt positiivisen pedagogiikan.

Leskisenoja (2019, s. 15) on kiteyttänyt positiivisen pedagogiikan hyvin osuvasti: positiivinen pedagogiikka on kokonaisuus, joka koostuu arvoista, toimintatavoista, sisällöstä sekä periaatteista. Siinä on kyse lapsen hyvinvoinnin lisäämisestä (Leskisenoja, 2019, s. 41; Avola & Pentikäinen, 2019, s. 30). Se on hyvien asioiden huomaamiseen ohjaamista ja hyvän vahvistamista (Hellström, 2010, s. 194). Positiivinen pedagogiikka pitää sisällään myös sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tunteiden ilmaisun mahdollisuuden (Kumpulainen ym., 2015, s. 227). Lyhyesti sanottuna kyse on lapsen hyväksymisestä ja arvostamisesta yksilönä, välittävästä kohtaamisesta, lapsen hyvinvoinnin edistämisestä ja korkealaatuisesta pedagogisesta toiminnasta (Leskisenoja, 2019, s. 43).

2.2.1 PERMA-teoria

Yksi positiivisen psykologian teorioista on Seligmanin (2011) kehittämä PERMA-teoria. Teoria käsittää hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, joista Seligman on muotoillut viisi hyvinvoinnin pilaria. Seligmanin mukaan hyvinvointi koostuu viidestä tekijästä, joista jokainen elementti on välttämätön hyvinvoinnin kannalta. Hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä hän mainitsee positiiviset tunteet (*engl. positive emotions*), sitoutumisen (*engagement*), ihmissuhteet

(*relationships*), merkityksellisyyden (*meaning*) ja saavuttamisen (*accomplishments*) (Seligman, 2011; myös Leskisenoja, 2016; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). PERMA-teoriaan on lisätty viime vuosina myös muita hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, jotka on koottu yhden arvon alle (*health*). Näihin tekijöihin on lisätty palautuminen, ravinto, liikkuminen ja uni (Norrish, 2013; myös Avola & Pentikäinen, 2019).

Avola ja Pentikäinen (2019, s. 96) toteavat, että mitä useampi PERMA-teorian elementeistä toteutuu, sitä paremmin lapset todennäköisesti voivat. Mutta toisaalta he kuitenkin kirjoittavat siitä, miten teorian jokaisen yksittäisen osa-alueen vahvistaminen ja opettaminen tuo hyvinvointia. On huomattava, että jo yhdenkin arvon toteutuminen palvelee lapsen hyvinvointia ja oppimista. PERMA-teorian taustalla on toinen teoria, joka mahdollistaa teorian arvojen toteutumisen; se on taustatukena hyvinvoinnin toteutumiselle (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 98; myös Norrish, 2013). Tämä teoria on Seligmanin ja Petersonin (2004) luoma VIA-luokittelu.

2.2.2 VIA-luokittelu

Seligman ja Peterson (2004) ovat kehittäneet VIA-luokittelun (*Values in Action*), joka tarkoittaa arvojen tuomista käytäntöön (Seligman & Peterson, 2004; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016; Leskisenoja, 2019). Tavoitteena on arvojen esille nostaminen luontevahvuuksien ja hyveiden kautta, siten, että ne tulisivat ohjaamaan jokapäiväistä toimintaa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 32). Leskisenojan (2019) mukaan VIA-luokittelu ei kokonaisuutena sovellu varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön lapselle osittain abstraktien luontevahvuuksien avaamisen vaikeuden takia, mutta on myös paljon luontevahvuuksia, jotka voidaan ottaa käytäntöön jo pienillä lapsilla. Tällaisia luontevahvuuksia ovat esimerkiksi ystävällisyys, rohkeus, reiluus tai kiitollisuus. Näiden vahvuuksien tulisi tulla varhaiskasvatuksessa osaksi päivittäistä vuorovaikutusta (Leskisenoja, 2019, s. 159).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017) mukaan vasta 2000-luvulla on kiinnostuttu luonteesta ja luontevahvuuksista, kun Peterson ja Seligman (2004) halusivat kerätä tietoa hyvinvoinnin ja vahvuuksien rakennuspalikoista ja koota ne yhteen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 13). Hyveitä on Petersonin ja Seligmanin (2004) teorian mukaan kuusi, jotka pitävät sisällään erilaisia luontevahvuuksia. Näistä luontevahvuuksista syntyi heidän teoksensa *Character strengths and virtues*, joka käsittää vahvuudet jaettuna kuuden hyveen ympärille (Peterson & Seligman, 2004; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017). Petersonin ja

Seligmanin teorian pohjalta Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen ovat luoneet *Huomaa Hyvä!* -materiaalin. Petersonin ja Seligmanin määrittelemien luonteenvahvuuksien tueksi Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) ovat lisänneet kaksi luonteenvahvuutta; myötätunto ja sisukkuus. Hyve tarkoittaa arvostettua luonteenpiirrettä, joita ovat esimerkiksi sosiaalinen taitavuus, huomaavaisuus, ystävällisyys, vilpittömyys, myötätunto ja kohteliaisuus (Hellström, 2010, s. 104 & s. 186). Luonteenvahvuuksista osa kulkee toistensa kanssa käsi kädessä enemmän kuin toiset, mutta toisaalta luonteenvahvuuksista myöskin puuttuu monia hyviä piirteitä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 14).

2.3 Vuorovaikutus

Vasu toteaa vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuuden; kaikki pedagoginen toiminta tapahtuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen kokemukset kuulluksi tulemisesta ja aloitteisiin vastaamisesta on Vasun mukaan erityisen tärkeää. Koko varhaiskasvatuksen toteutuminen pohjautuu lasten, henkilöstön ja ympäristön väliselle vuorovaikutukselle (Opetushallitus, 2018, s. 22 & s. 36). Myös esimerkiksi Ahonen (2015, s. 168) tunnistaa ja tunnustaa sen, että hyvän pedagogiikan taustalla on aina vuorovaikutus. Opettajan ja lapsen välisen suhteen laatu vaikuttaa pitkälle lapsen tulevaisuuteen (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016, s. 122).

Vuorovaikutuksessa rakentuu lapsen hyvinvointi ja oppiminen, johon positiivisen pedagogiikan perusajatus nojaa (Kumpulainen ym., 2015, s. 228). Nimenomaan opettajan ja lapsen välinen hyvä vuorovaikutussuhde on lähtökohtana hyvinvoinnille (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 17). Kuten Leskisenoja (2019, s. 21) toteaa, ihmissuhteet vahvistavat hyvinvointia ja hyvinvointi tukee ihmissuhteita. Molempia tarvitaan tukemaan toisiaan, oli kyse sitten lapsesta tai aikuisesta. Hellström (2010, s. 62) kiteyttää osuvasti; kasvatuksen määränpää, eli hyvinvoiva ja oppiva lapsi, mahdollistuu lapsen ja kasvattajan välisen suhteen kautta (myös Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen, 2016, s. 104). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde ja sen laatu on erityisessä arvossa, kun puhutaan opettajuudesta (Rönty & Rönty, 2012, s. 68). Parhaimmillaan se on välittävä ja syvä, tunteeseen perustuva suhde (Hellström, 2010, s. 62).

Vuorovaikutuksen tarve on synnynnäistä (Halinen ym., 2016, s. 201). Vuorovaikutus alkaa heti lapsen synnyttyä, ja se perustuu nimenomaan kosketukseen ja näköhavaintoihin (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2015, s. 34). Vuorovaikutuksen perusta

on kiintymyssuhteessa. Bowlbyn (1958) vuorovaikutusprosesseja käsittävä kiintymyssuhdeteoria kuvaa lapsen ja hoivaajaan kiintymystä toisiinsa (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009, s. 48). Nurmirannan ja muiden (2009, s. 48) mukaan kiintymyssuhde (turvallinen, turvaton välttelevä, turvaton ristiriitainen tai jäsentymätön) vaikuttaa perusluottamuksen syntymiseen sekä lapsen käsitykseen itsestään ja toisista. Turvallisen kiintymyssuhteen yksi kulmakivistä on se, että lapsi kokee olevansa rakastettu ja arvokas (Juusola, 2017, s. 23). Kiintymyssuhteen vuorovaikutusprosessissa lapsi oppii ilmaisemaan itseään, omia tunteitaan ja tarpeitaan (Nurmiranta ym., 2009, s. 48).

Vuorovaikutus on opettajalle mahdollisuus saavuttaa kasvatuksellisia tavoitteita (Cantell, 2010, s. 194). Halinen ja muut (2016) kirjoittavat vuorovaikutuksen olevan usein liian opettajalähtöistä ja yksipuolista, kysymys-vastaus -tyylisesti. Lasten ääni ei kuulu silloin tarpeeksi. Heidän mukaansa vastavuoroinen vuorovaikutus tarvitsee toteutuakseen muutoksen niin opettajan kuin lapsen rooleista kohti dialogisuutta. Dialogisen keskustelun tavoitteena on keskinäisen ymmärryksen luominen, jossa jokainen saa vapaasti ilmaista, kuunnella ja pohtia (Halinen ym., 2016, s. 215-216). Muhonen ja muut (2016) kirjoittavat siitä, miten Suomen koulutusjärjestelmä tarjoaa oivan mahdollisuuden turvallisen ja lämpimän suhteen syntymiselle lapsen ja opettajan välillä. Opettajan sitoutuminen lapsen ja opettajan välisen suhteen rakentamiseen edesauttaa hyvän vuorovaikutussuhteen syntymistä (Muhonen ym., 2016, s. 121).

Vasun näkemys on, että vuorovaikutuksen malli välittyy lapselle. Tämän takia on tärkeää tiedostaa oman vuorovaikutuksen tapa ja sen vaikutus toisiin ihmisiin. Lapsen kuunteleminen on lähtökohtana hyvälle vuorovaikutukselle (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 183). Röntyn ja Röntyn (2012, s. 68-73) mukaan välinpitämättömyys ja negatiivinen suhtautuminen murentaa lapsen kokemuksen hyväksytyksi tulemisesta. Vuorovaikutusta voidaan tukea luottamuksellisen ilmapiirin luomisella (Halinen ym., 2016, 216). Kallialan (2008, s. 260) tutkimuksen mukaan vuorovaikutus toteutuu monesti fyysisenä läheisyytenä ja lämpönä.

Kaikissa kohtaamisissa tulisi alleviivata toisen ihmisen arvoa; jo arvostava ja lempeä katse riittää lisäämään toiselle tunnetta omasta arvokkuudesta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s.21). Kumpulaisen ja muiden (2014) mukaan nimenomaan positiivinen toimintakulttuuri tukee lapsen hyvinvointia ja oppimista. Tärkeää on vahvuuksien tunnistaminen ja myönteisiin tunteiden mahdollistaminen. (Kumpulainen ym., 2014, s. 228-230). Miksi on tärkeää nähdä

lapsessa hyvä? Siitä syystä, että ihmisellä on taipumus kasvaa sellaiseksi, millaiseksi häntä kannustetaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 18).

Ahonen (2015) tutki väitöskirjassaan millaisena lämmin vuorovaikutus lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välillä ilmenee. Lämmin vuorovaikutus on lapsen ja opettajan välinen vastavuoroinen vuorovaikutussuhde, jossa lapsen tunteet ja tarpeet tulevat huomioiduksi. Hän kuvailee sekä positiivisia että negatiivisia vuorovaikutuksen tapoja. Lämpimään vuorovaikutukseen yhdistetään lapsen kaikkien tunteiden hyväksyminen ja kohtaaminen ja vuorovaikutukseen heittäytyminen. Tilanteissa, joissa toteutuu lämmin vuorovaikutus, lapselle jää ymmärretyksi tulemisen kokemus ja tunne siitä, että hänen tunteensa ovat sallittuja (Ahonen, 2015, s. 184).

3 Tutkimuksen toteutus

Varhaiskasvatuksen ytimessä on lapsi ja lapsen etu. Se on myös tutkielmamme lähtökohta. Tutkielmamme tarkastelee positiivisen pedagogiikan arvoja varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta. Pureudumme positiivisen pedagogiikan arvoihin, jotka edistävät lapsen hyvinvointia ja oppimista. Tutkielmassamme painottuu vuorovaikutus, sillä nimenomaan vuorovaikutuksessa toteutuvat kaikki positiivisen pedagogiikan arvot.

Tutkimuksemme tavoitteena on syventää lukijan tietoisuutta aiheesta. Tätä kautta tutkielma herättelee lukijaa pohtimaan arvopohjaa, jonka mukaan varhaiskasvatuksen opettaja varhaiskasvatusta toteuttaa. Toisaalta pyrkimyksenä on, että tutkielmamme sytyttäisi kipinän positiivista pedagogiikkaa kohtaan myös muille kuin varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville; sen arvoja tulisi mielestämme toteuttaa kaikissa ihmissuhteissa.

Tutkimukset osoittavat, että positiivisen pedagogiikan toteuttaminen lisää hyvinvointia (Seligman, 2011; Leskisenoja, 2019; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Näin ollen tämä lisää tutkielmamme merkittävyyttä. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyy vuorovaikutus, ja esimerkiksi Vasu toteaa, että vuorovaikutuksella on yhteys oppimiseen (Opetushallitus, 2018).

Talvion ja Klemolan (2017) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että vuorovaikutustaidoilla on merkitystä oppimisen kannalta. Vuorovaikutustaidoista ja niiden opiskelusta on opettajalle hyötyä (Talvio & Klemola, 2017, s. 142 & 148). Nämä lähtökohdat antavat syyn nostaa tutkielmassamme esille myös vuorovaikutuksen. Tutkimukset opettajan roolista ja sen merkittävydestä lisäävät myös tämän tutkielman merkittävyyttä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tutkimustieto laajentaa tietoisuutta ja auttaa löytämään havainnoille teoriapohjan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 18). Haluamme korostaa positiivisen pedagogiikan arvojen merkitystä ja opettajan roolia niiden toteuttamisessa. Ilmiön keskeiset ja kiinnostavat piirteet voidaan tuoda kuvailevasti tutkimukseen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 139). Monipuolisen aineiston kautta tarkastelemme PERMA-teorian elementtejä, joka omalta osaltaan vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme.

Tutkielmamme vastaa seuraaviin kysymyksiin:

- 1. Millaisia arvoja varhaiskasvatuksessa toteutettava positiivinen pedagogiikka sisältää?**
- 2. Miten positiivisen pedagogiikan arvot toteutuvat varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa?**

Haluamme ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta selvittää sitä, mitkä arvot ja asiat ovat edellytyksiä lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle, sekä lapsen välttämättömille perustarpeille. Pyrimme tutkielmassamme avaamaan, mitä arvot pitävät sisällään konkreettisesti, mitä ne voivat antaa varhaiskasvatuksen toteutukseen ja miksi ne ovat tärkeitä. Tutkimustieto rikastuttaa ajatuksia, lisää ymmärrystä ja antaa uusia näkökulmia aiheeseen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 20). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta haluamme nimenomaan syventää tietoutta positiivisen pedagogiikan arvoista.

Tutkimuksen avulla esille tuodaan näkyvimmit käyttäytymismuodot, tapahtumat, uskomukset tai prosessit, jotka ilmiöön liittyvät (Hirsjärvi ym., 2009, s. 139). Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on vastata nimenomaan kysymyksiin siitä, mitä opettajalta vaaditaan, jotta positiivisen pedagogiikan arvot tulevat toteutetuksi. Millä tavalla arvot näkyvät opettajuudessa, ja miten ne vaikuttavat yksittäiseen lapseen? Haluamme lisätä ymmärrystä siitä, millainen vastuu opettajalla on lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Lähestymme toista tutkimuskysymystä siltä kannalta, että nimenomaan opettajan omalla toiminnalla on merkitystä positiivisen pedagogiikan arvojen toteutumisessa. Sen takia valitsimme näkökulmaksi opettajan näkökulman, koska mielestämme arvojen toteutuminen on opettajan oman toiminnan tiedostamisen ja kehittämisen varassa. Ajatukset ohjaavat toimintaamme, mutta koemme monia asioita arjessamme itsestään selvinä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 130).

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Toteutamme tutkielmamme kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011, s. 4) mukaan kirjallisuuskatsauksessa on kyse ”tutkimuksen tutkimisesta”, tutkimustekniikasta, jonka kautta tutkimuksien tuloksia kootaan yhteen. Kirjallisuuskatsauksien eri lajeista olemme valinneet kuvailevan kirjallisuuskatsauksen. Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa

kirjallisuuskatsauksessa on kyse siitä, että aineistot ovat laajoja, ja käytössä on monenlaista aineistoa. Ilmiötä pyritään kuvaamaan tarkasti ja monipuolisesti (Salminen, 2011, s. 6).

Aiempiin tutkimuksiin tutustuminen ja niiden hyödyntäminen omassa tutkimustyössä luo omaan tutkimukseen teoreettista viitekehystä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 67). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus hyödyntää toisten tutkimusten avulla saatua tietoa, jonka myös me olemme huomioineet tutkielmaa tehdessämme. Olemme ottaneet huomioon, että aiheesta löytyy jo tutkittua tietoa. Kyseessä ei kuitenkaan ole yhteenveto tai tiivistelmä, joka ei sisällä kriittistä tarkastelua tai analyttistä otetta (Salminen, 2011, s. 5).

Salminen (2011) mukaan kuvailevalle kirjallisuuskatsaukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymykset eivät ole niin konkreettisia tai kohdennettuja kuin muissa kirjallisuuskatsauksien tyypeissä. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on tuoda näkyville uusia tutkittavia ilmiöitä (Salminen, 2011, s. 6). Valitsimme kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmäksemme, sillä halusimme syventyä ilmiöön monipuolisesti ja koota oleellimmat näkökulmat yhteen. Mielenkiintoisia lähteitä löytyi runsaasti, joka toi haasteen lisäksi mahdollisuuden tutkia aihetta kattavasti. Lähteitä olisi löytynyt paljon enemmänkin, mutta onnistuimme rajaamaan laajan aiheen tiiviiksi ja napakaksi kokonaisuudeksi.

Tutkimus voi pyrkiä kuvailemaan ilmiötä tarkasti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 139). Tähän olemme pyrkineet tutkielmallamme; tarpeeksi laajalla näkökulmalla otamme huomioon positiivisen pedagogiikan arvoja, kuvailemme niitä monipuolisesti, mutta nostaen kuitenkin esille jotain uutta. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) kirjoittavat siitä, miten tärkeää on arvioida sitä, soveltuuko aikaisempi tieto omaan tutkimukseen ja käytettäväksi sellaisenaan ja siihen yhteyteen. Aineistoja on rajattava ja sovellettava omaan tutkimukseen sopiviksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 67). Olemme soveltaneet aineistoa harkiten, mutta kuitenkin aineiston näkökulman säilyttäen hyödyntäneet sitä omaan tutkimukseemme sopivaksi.

Kirjallisuuskatsaus tutkimusasetelmana pohjautuu Baumeisterin ja Learyn (1997) esitykseen kirjallisuuskatsauksesta eli kokonaiskuvan luomiseen aihealueestamme sekä ongelmien tunnistamiseen (Salminen, 2011, s. 3). Tästä syystä kokosimme keskeisimmät positiivisen pedagogiikan arvot kuvaamaan kokonaiskuvaa ilmiöstä. Tiedostamme sen, että PERMA-teoria on vain yksi tapa nähdä ja kuvata hyvinvointia. Mutta erilaiset näkökulmat, joita tässä tutkielmassa tarkastelemme, tarjoavat kattavan kokonaisuuden hyvinvoinnista ja

mahdollistavat kuvailevalle kirjallisuuskatsaukselle tyypillisen asioiden monipuolisen tarkastelun.

Salminen (2011) kirjoittaa kirjallisuuskatsauksen perustuvan myös Bearfield ja Ellerin (2008) kahteen lähestymistapaan. Ensimmäisessä kyse on omalla tieteenalalla pysymisen kautta aiheen tarkastelu sekä toisena tapana se, ettei välitä tieteenalojen rajoista eli poikkitieteellinen tapa, joka saa esiin yhteneväisyyksiä sekä poikkeavuuksia (Salminen, 2011, s. 3). Omassa tutkielmassamme olemme hyödyntäneet psykologian tieteenalan tutkimusta, josta positiivinen psykologia on vaikuttanut kasvatustieteisiin ja varhaiskasvatukseen, luoden positiivisen pedagogiikan teoreettisen pohjan.

4 Millaisia arvoja varhaiskasvatuksessa toteutettava positiivinen pedagogiikka sisältää?

Käsitykset ja oletukset positiivisen pedagogiikan periaatteista ovat usein virheellisiä tai väärin ymmärrettyjä (Leskisenoja, 2017, s. 11). Siksi haluammekin avata näitä periaatteita tässä tutkielmassamme ja murtaa ennakko-oletuksia siitä, mitä positiivinen pedagogiikka todellisuudessa on. Olemme tutkielman teon aikana rohkeasti ja avoimen kiinnostuneesti kohdanneet myös väärät oletukset, ja omalta osaltamme haluamme tällä tutkielmalla murtaa näitä oletuksia ja syventää tietämystä positiivisen pedagogiikan totuudenmukaisista arvoista. Oman kokemuksemme mukaan positiivinen pedagogiikka nähdään toisinaan pintaliitona epärealistisen myönteisessä tunnemaailmassa. Positiivinen pedagogiikka on realistista ja tarkoituksenmukaista, syvempää kuin pinnallinen positiivisuus (Leskisenoja, 2017, s. 13).

Negatiivisten tunteiden kieltämisen ei tulisi olla todellisuutta (Rantala, 2006, s. 29). Positiivinen pedagogiikka ei kiellä negatiivisia tunteita, vaan se antaa tilaa kaikille tunteille (Leskisenoja, 2019, s. 22 & 43). Lapsen tehtävä on myös oppia kohtaamaan pettymyksiä (Hellström, 2010, s. 38). Olennaista onkin se, millä tavalla pettymykset kohdataan. Positiivinen pedagogiikka pyrkii lähestymään haastavia tunteita positiivisesta näkökulmasta (Kumpulainen ym., 2015, s. 228). Haastavat tunteet ja vastoinkäymiset voivat joissain tapauksissa olla hyödyllisempiä, eikä positiivisen pedagogiikan tavoitteena ole kieltää kielteisten tunteiden olemassaoloa; kaikenlaisia tunteita tarvitaan ja ne kuuluvat elämään (Leskisenoja, 2017, s. 12; Leskisenoja, 2019, s. 75). Leskisenojan (2019, s. 22) mukaan negatiiviset tunteet motivoivat löytämään positiivisia tunteita. Esimerkiksi riitatilanteissa syyllisyyden kokemuksesta syntyy halu pyytää anteeksi ja selvittää riita (Leskisenoja, 2019, s. 75).

Hyvän huomaaminen ei ole vain helppoa ja kivaa tekemistä tai vähäpätöisiä tavoitteita vaan kasvatuksen tietoista ohjaamista ja oppimisen tukemista lapsen vahvuuksien kautta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 43). Myöskään lapsen aiheeton kehuminen ei liity positiiviseen pedagogiikkaan (Leskisenoja, 2019, s. 43). Päinvastoin kuin usein arvellaan, myönteinen palaute ei vahingoita lasta, vaan eheyttää, vahvistaa ja voimaannuttaa (Leskisenoja, 2017, s. 17). Ei ole sellaista tutkimusta, joka todistaisi kehujen säästelyn kannattavan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 24). Positiivinen pedagogiikka ei siis ole “vaahtokarkkipedagogiikkaa”, vaan tutkimustuloksiin pohjautuva varteenotettava kasvatuskäytäntö (Leskisenoja, 2017, s. 13).

Hyvän huomaaminen on kaukana curling-kasvatuksesta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 43; Leskisenoja, 2019, s. 43). Curling-vanhemmuus tunnetaan myös hemmottelevana kasvatustyylinä. Hellströmin (2010) mukaan siinä olennaista on lapsen ehdoton hyväksyntä ja lämmin vuorovaikutus. Hänen mukaansa tyylistä kuitenkin puuttuu kuitenkin rajojen asettaminen lapselle. Hellström (2010) kirjoittaa siitä, että lapsi tarvitsee rajoja, eikä hän löydä sopivaa moraalialta itsenäisesti. Usein kuitenkin kasvattajat kokevat, että heidän tehtävänsä on poistaa lapsen elämästä kaikki vastoinkäymiset ja pettymykset. Hemmotteleva kasvatustyyli lisää lapsen impulsiiivista käytöstä ja itsekkyyttä myös aikuiseksi kasvaessa (Hellström, 2010, s. 38 & 138).

Lapsesta välittäminen aidosti lisää kärsivällisyyttä ja kunnioitusta häntä kohtaan; lapselle ei puhuta alentavasti tai huudeta, vaan keskustelu hänen kanssaan toteutuu samalla lailla arvostaen kuin aikuisenkin kanssa keskustellessa (Leskisenoja, 2019, s. 50). Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan hyvän vuorovaikutuksen esteeksi voi nousta kasvattajan negatiiviset tunteet lasta kohtaan. Hän kirjoittaa siitä, miten voi olla vaikeaa löytää lapsesta positiivisia puolia. Tällöin ammattitaidon vaatimukset lisääntyvät, ja on pyrittävä tietoisesti välttämään omien tunteiden vaikutusta pedagogisiin ratkaisuihin. Hänen mukaansa on välttämätöntä tunnistaa se, mistä opettajan negatiiviset tunteet tai lapsen haastava käytös johtuvat (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 225). Haastavissa tilanteissa on nähtävä lapsen käyttäytymisen takana oleviin tunteisiin, sillä lapsen tarpeen tunnistaminen tunteen takaa avaa mahdollisuuden kohdata lapsen todellinen tarve (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 31 & 47).

Leskisenojan (2019, s. 50) tutkimuksessa hyvään keskittymisen merkitys on monien haastateltavien kokemuksen mukaan korostunut erityistarpeisten lasten kohdalla. Pihlaja ja Viitala (2019) esittelevät teoksessaan laadukkaan erityiskasvatuksen elementtejä. He nostavat esille lapsen näkökulman; vahvuudet, persoonallisuuden, yksilöllisen kehityksen ja kiinnostuksen kohteet. Henkilöstön näkökulmasta olennaisena voidaan nähdä arvot ja asenteet, vuorovaikutus niin lapsen ja opettajan kuin kasvattajienkin välillä (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 44-45).

4.1 Miten positiivisen pedagogiikan arvot toteutuvat varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa?

Hellström (2010) toteaa, että jokainen opettaja toteuttaa kasvatusta omista lähtökohdistaan. Taustatekijöinä hän mainitsee omaksutut arvot ja asenteet, tottumukset ja mieltymykset. Ne

ohjaavat opettajaa tietoisesti tai tiedostamatta (Hellström, 2010, s. 99). Rönty & Rönty (2012) lisäävät, että jokainen opettaja kantaa mukanaan omia kokemuksiaan vuorovaikutuksesta. Jokaisella on oma historiansa ja elämäntarinansa, joka heijastuu opettajuuteen (Rönty & Rönty, 2012, s. 69). Röntyn ja Röntyn (2012, s. 69) mukaan lapsesta tulee opettajalle tietynlainen peilikuva omaan itseensä, ihmisyyteensä. Tällä tavalla lapsi kasvattaa myös opettajaansa (Hellström, 2010, s. 64).

Oppiminen, opettaminen ja kehittyminen tapahtuu lapsen ja opettajan välisessä kannustavassa vuorovaikutussuhteessa (Rönty & Rönty, 2012, s. 72). Kasvatussuhde lapsen ja opettajan välillä perustuu sen huomaamiseen, mitä hyvää lapsessa on (Hellström, 2010, s. 107). Opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatu kertoo siitä, miten opettaja suhtautuu lapseen; mitä lapsi merkitsee hänelle, miten opettaja pyrkii vastaamaan lapsen tarpeisiin. Jos vuorovaikutus perustuu hyväksymiselle ja myönteiselle ilmapiirille, vastavuoroinen vuorovaikutussuhde kannustaa kehittymiseen ja oppimiseen sekä kannattelee lasta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tiedostaa oma toiminta ja vuorovaikutuksen tapa, sillä lapsi omaksuu omaan toimintaansa yhteisön arvoja ja toimintatapoja (Opetushallitus, 2018, s. 28). Hyväksyvä vuorovaikutus kannustaa lasta oppimaan uusia asioita. Hyväksyvä ja kannustava vuorovaikutus tarvitsee toteutuakseen sen tunnustamisen ja tunnistamisen, että jokainen lapsi on yksilö. (Rönty & Rönty, 2012, s. 69-71.) Kallialan (2008, s. 258) tutkimuksen mukaan opettaja ei useinkaan päästä lapsia tietoisesti lähelle itseään. Hänen mukaansa opettaja haluaa pitää sopivan ammatillisen etäisyyden lapseen välttääkseen lapsen kanssa lähentymisen. Kuitenkin lapsen kanssa lähentyminen on välttämättömyys lapsen hyvinvoinnille.

Ahosen (2015) mukaan reflektio on tärkeä työväline opettajuudessa kehittymisen kannalta. Reflektiolla tarkoitetaan opettajan oman toiminnan arviointia, johon liittyy vuorovaikutuksen ja pedagogisen toiminnan arviointi (Ahonen, 2015, s. 177). Opettajan tulee ymmärtää oman toimintansa vaikutus lasten hyvinvointiin ja oppimiseen (Halinen ym., 2016, s. 291). Myös Opettajan näkökulmasta vuorovaikutussuhteen kehittämisessä on ennen kaikkea kysymys reflektoinnista (Rönty & Rönty, 2012, s. 68). Oman toiminnan ja tunteiden tiedostaminen mahdollistaa oman vuorovaikutuksen muuttumisen paremmaksi (Ahonen, 2015, s. 185). Varhaiskasvatuksen henkilöstöä kannustetaan reflektointiin ja sen kautta tapahtuvaan ammatilliseen kehittymiseen (Opetushallitus, 2018, s. 29). Toiminnan kehittäminen on yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun (Leskisenoja, 2019, s. 33).

Opettajan on tärkeää käyttää omia vahvuuksiaan toisten parhaaksi (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 39). Vasu korostaa, että refleктоiva opettaja tunnistaa ja osaa hyödyntää omia vahvuuksiaan opetuksessa (Opetushallitus, 2018, s. 29). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, s. 39) toteavat Biswas-Dienerin (2013) kirjoittaneen siitä, kuinka opettajan tulee osata säädellä vahvuuksiaan ja tiedostaa niiden kääntöpuoli. Vahvuuksia voi käyttää myös liikaa; esimerkiksi innokkuus voi joissakin tilanteissa olla toiselle väsyttävää (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 39).

Leskisenoja (2019) kirjoittaa pysäyttävästi siitä, mitä positiivinen pedagogiikka antaa lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen; kuinka aikuisen tulee olla aktiivisesti läsnä lapsen arjessa, jotta luottamussuhde pääsee syntymään. Hän ajattelee, että silloin, kun luottamussuhteesta tulee vahva, lapsi luottaa siihen, että aikuinen pysyy hänen vierellään, ei menetä malttiaan ja häneltä saa myös fyysistä läheisyyttä. Aikuisen on tärkeää olla lasten kanssa fyysisesti lähellä; kutittelu, sylissä pitäminen ja silittely tukevat lapsen luottamuksen syntymistä (Leskisenoja, 2019, s. 49). Leskisenojan (2019) pohdinnan pohjalta syntyy toteamus siitä, että luottamusta ja luottamuksellista suhdetta ei todellakaan rakenneta opettajan pöydän takaa.

Turvallisuudentunteen luominen oppimistilanteissa on erityisen tärkeää lapsille, kenellä on haasteita oppimisessa tai muita vaikeuksia (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 121-122). Hyvä huolenpito edistää lapsen perusturvallisuudentunnetta, joka vaikuttaa kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen (Hellström, 2010, s. 43). Usein lapsen elämässä turvallisena aikuisena voi olla varhaiskasvatuksen opettaja (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 122). Opettajan myönteinen ja kiireetön toimintatapa myös aikuisten kanssa toimiessa heijastelee lapselle turvallisuuden tunnetta ja antaa kuvan yleisestä toimintakulttuurista. (Rönty & Rönty, 2012, s. 72).

5 PERMA-teorian arvot

Tässä luvussa käsittelemme PERMA-teorian kautta positiivisen pedagogiikan arvoja. Tarkastelemme arvoja opettajan näkökulmasta. Tämän teorian pohjalta katsottuna vuorovaikutuksella on merkityksellinen rooli arvojen toteutumisen kannalta. Leskisenoja (2019) kirjoittaa teoksessaan teorian osa-alueista hyvinvoinnin supervoimina. Tässä tutkielmassa tarkastelemme tätä teoriaa myös supervoiman käsitteen kautta. Eliisa Leskisenoja on tehnyt työtä kyseisen teorian parissa niin väitöskirjansa (2016) kuin teoksensa Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa (2019) kautta. Leskisenoja haluaa kirjansa avulla tehdä näkyväksi positiivista pedagogiikkaa. Hänen oma kasvatustilafilosofiansa perustuu siihen ajatukseen, että kasvattajan tärkein tehtävä on rakastaa kasvatettaviaan ja aidosti välittämällä tukea lapsen hyvinvointia (Leskisenoja, 2019, s. 7).

5.1 Välittävät ihmissuhteet

Yksi PERMA-teorian hyvinvoinnin supervoimista on välittävät ihmissuhteet. Leskisenoja (2019) kirjoittaa tämän supervoiman olevan kaikista merkityksellisistä, sillä positiivinen pedagogiikka ilmenee nimenomaan juuri ihmissuhteissa ja vuorovaikutussuhteissa toisiin. Lapsen tasapainoinen kasvu edellyttää turvallisia ja lämpimiä ihmissuhteita, joka varhaiskasvatuksessa nähdään erityisesti opettajan suhteena lapseen (Leskisenoja, 2019, s. 111). Arjessa aito kohtaaminen, tuki ja kokemus ymmärretyksi tulemisesta luovat lapselle turvallisuuden tunnetta ja lisäävät hyvinvointia (Leskisenoja, 2016).

Leskisenoja (2016, 2019) kirjoittaa myös pedagogisesta rakkaudesta. Hän näkee pedagogisen rakkauden aidosti välittämisenä lapsesta, kuuntelemisena, empatiana ja vastavuoroisuutena. Hänen mukaansa nimenomaan nämä asiat tukevat lapsen hyvinvointia. Pedagoginen rakkaus voidaan määritellä olevan myönteisyyttä, kannustamista, huolenpitoa ja arvostamista. Lasten väliset vuorovaikutussuhteet ovat hyvinvoinnin kannalta myös erittäin merkityksellisiä. Opettajalla on lasten keskinäisten suhteiden muodostumisessa suuri rooli. Myös perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on merkityksellistä (Leskisenoja, 2016; 2019, s. 111-112).

Leskisenoja (2019) kirjoittaa lämpimästä ja huolehtivaisesta kasvatuksesta. Hän näkee pedagogiikan pyyteettömänä, tasapuolisena välittämisenä kohdistuen lapsiryhmän jokaiseen lapseen - riippumatta mistään ulkoisista ominaisuuksistaan, persoonallisuudestaan, kyvyistään tai käyttäytymisestään. Myös lapsi, kenellä on haasteita ottaa aito välittäminen vastaan,

ansaitsee sitä rakkautta ja välittämistä, mitä toisetkin lapset (Leskisenoja, 2019, s. 112). Ajattelemme, että nimenomaan sellainen lapsi saattaakin tarvita hyväksyntää ja rakkautta erityisen paljon. Opettaja joutuu varmasti näkemään vaivaa sen eteen, että onnistuu toteuttamaan välittämistä tasapuolisesti.

Yksi VIA-luokittelun hyve pitää sisällään inhimillisyyteen liittyviä luontevahvuuksia (Peterson & Seligman, 2004, s. 293). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017) mukaan näitä ovat rakkaus, ystävällisyys, myötätunto ja sosiaalinen älykkyys. Inhimillisyyden hyve ilmenee lapsen suhteessa toisiin ihmisiin; myötätuntona, sosiaalisina kykyinä, toisista huolehtimisena ja ystäväystymisenä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 15). Ystävällisyyden luontevahvuus on lähtökohta lapsen hyvinvoinnille sosiaalisella osa-alueella sekä hyville ihmissuhteille (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 209). Tämä luontevahvuus ilmenee kannustamisena ja ystävällisinä tekoina (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 210). Rakkaus luontevahvuutena mahdollistaa lapsen elämään merkityksellisyyden kokemuksen, jossa myönteiset tunteet todella ovat läsnä. Välittäminen, myötätunto ja huolenpito ovat rakkauden luontevahvuuden kivijalkaa; ne ovat välineitä nähdä lapsi kokonaisvaltaisesti (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 162-163).

Oikeudenmukaisuuden hyveessä (Peterson & Seligman, 2004, s. 357) luontevahvuuksia on johtajuus, reiluus ja ryhmätyötaitot, jotka ilmenevät ihmissuhteissa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 15). Uusitalo & Malmivaara (2016) jatkavat ryhmätyötaitojen luontevahvuuden toteutuvan vastavuoroisuutena, toisten huomioimisena ja arvostamisena. Siihen sisältyy toisten vahvuuksien huomaaminen ja niiden korostaminen. Reiluus on ystävällisyyttä ja tasapuolisuutta, joka lisää hyvinvointia. Siihen liittyy kyky arvioida moraalisesti oikeaa ja väärää, mikä muotoutuu vuorovaikutuksessa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 168-169 & 181-182).

Inhimillisyyden hyve pitää sisällään sosiaalisen älykkyyden luontevahvuuden. Siihen sisältyy tunteisiin, käyttäytymiseen ja ajatuksiin liittyvä ymmärrys itsestä ja toisista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 187). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan yksi sosiaalisen älykkyyden olennainen ulottuvuus on pienten vihjeiden huomaaminen, joka on ikään kuin tuntosarvien kautta vuorovaikutustilanteessa olevien tunteiden ja tapahtumien havaitsemista. Empatia, tilannetaju ja itsetuntemus ovat perustaa, jonka pohjalta ihminen kykenee luomaan kohtaamisessa vastapuolelle turvallisuudentunteen ja mukautumaan toisen tarpeisiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 186-189).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan sosiaalinen älykkyys tarvitsee toteutuakseen sekä sanallista että sanatonta viestintää. He näkevät sosiaalisen älykkyuden mahdollistuvan nöyryyden ja toisen täydellisen kunnioittamisen kautta; on osattava laittaa yhteiset tarpeet omien tarpeiden edelle ja toimittava itse toisten tarpeiden toteutumiseksi. Oman esimerkkinsä kautta opettaja voi ohjata lasta sosiaaliseen älykkyuteen; olennaista on antaa kannustavaa palautetta lapsen toiminnasta, mahdollistaa lapselle onnistumiset vuorovaikutustilanteissa sekä tukea epäonnistumisissa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 189).

Stein ja Book (2011) kirjoittavat teoksessaan kansainvälisestä tunneälytestistä (*EQ-i 2.0*). Heidän mukaansa tunneäly rakentuu useasta eri osa-alueesta. Nämä osa-alueet ovat omien tunteiden havaitseminen ja ilmaiseminen rakentavasti, vuorovaikutustilanteissa ja päätöksentekohetkissä tunnepohjaisen tiedon hyödyntäminen, voimavarojen säätely ja stressinhallinta (Stein & Book, 2011). Myös Lahtinen ja Rantanen (2019) puhuvat tunneälystä, mutta he puolestaan käyttävät tunnetaitojen käsitettä tunneälystä puhuttaessa. He näkevät tunnetaidot tietona ja taitona. Heidän mukaansa tietoon liittyy se, että tiedostetaan omia ja toisten tunteita sekä tiedetään, mikä vaikutus tunteilla on toimintaan ja miten tunteet huomioidaan toiminnassa. Taidolla taas otetaan tieto käytäntöön, jolloin osataan toimia siten, että tunteet tulevat huomioiduksi. Näihin taitoihin liittyy keinot säädellä tunteita ja niiden ilmaisua sekä voimakkuutta (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 26 & 28). Kyky tunnistaa muiden ihmisten tunteiden lisäksi omia tunteitaan on tunneälyn yksi osa-alue (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 24). Lapsen tunteiden tiedostaminen ja nimeäminen tukee tunnetaitojen vahvistumista (Opetushallitus, 2018, s. 26). Tunnetaidot saavat tarvitsemansa tilan myöhemmin tutkielmassamme, Myönteiset tunteet -otsikon alla.

Lapsen hyvinvoinnin lähtökohta on tunteissa ja niiden tunnistamisessa, jotka ovat perustaa empatian kehittymiselle ja omien tunteiden säätelylle (Nurmiranta ym., 2009, s. 55). Toisten asemaan asettumisen eli empatiakyvyn harjoittelu vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja (Opetushallitus, 2018, s. 25). Spinrad ja Eisenberg (2014) kirjoittavat lapsen empatian kehittymisestä lapsuusvuosien aikana. Heidän mukaansa empatialla tarkoitetaan sitä, että toisen kanssa koetaan sama tunne. Myötätunto nähdään toiseen suuntautuneena huolestuneisuutena ja myötäelämisenä, empatia on ikään kuin toisen kanssa jaettua tunnetta (Spinrad & Eisenberg, 2014, s. 97). Yksi tunnetaidoista on empatiakyky, joka on oleellinen taito sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 24). Hyvät sosiaaliset taidot tarvitsevat taustalle empatiakyvyn eli valmiuden havainnoida toisten tunnetiloja sekä arvioida omaa toimintaansa (Nurmi ym., 2015, s. 61).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 121) mukaan empatia sisältää myötätunnon, ja sen kautta voi toimia myötätuntoisesti. Myötätunto tuo siis empatiakyvyn käytäntöön. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 119) näkevät myötätunnon kykynä asettua toisen ihmisen asemaan ja tahtona toimia toisen hyväksi. He kuvailevat myötätunnon tarkoittavan toisen lähtökohdista lähtevää aitoa kohtaamista ja kuuntelemista, jossa korostuu yhteyden luominen sekä toisen tarpeiden huomaaminen sensitiivisesti (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 118). Spinrad ja Eisenberg (2014) kirjoittavat siitä, miten lapsen kehittyessä kognitiivisesti hän alkaa nähdä erilaisia näkökulmia, jolloin hän oppii huomaamaan myös toisten tarpeita. Lapsi oppii huomaamaan, että toisella voi olla erilaiset tarpeet kuin itsellä (Spinrad & Eisenberg, 2014, s. 83). He korostavat koulun roolia sosiaalisten taitojen ja empatian harjoittamisen ympäristönä. Tämä tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelmissa tulisi olla oma paikkansa sosiaalisten taitojen harjoittamiselle (Spinrad & Eisenberg, 2014, s. 91). Olemme vakuuttuneita siitä, että tämä on suoraan sovellettavissa myös varhaiskasvatuksen kontekstiin.

Välittävissä ihmissuhteissa olemme puhuneet ihmissuhteiden merkityksestä, empatiasta, tunnetaidoista ja pedagogisesta rakkaudesta. Vuorovaikutus ja sosiaalinen älykkyys liittyvät tähän arvoon myös. Varhaiskasvatuksen opettajalta tämän arvon toteutuminen vaatii sen merkityksen tiedostamista ja halua välittää jokaisesta lapsesta aidosti. Häneltä tarvitaan valmiuksia osoittaa empatiaa ja pedagogista rakkautta, välittävää ja lämmintä vuorovaikutusta lasta kohtaan.

5.2 Saavuttaminen

Välittävien ihmissuhteiden lisäksi yksi hyvinvoinnin peruspilareista on saavuttaminen. Se on lapselle tärkeiden asioiden ja tavoitteiden äärellä onnistumista, oppimista ja voittamista (Leskisenoja, 2019, s. 183). Usein kuulee sanottavan, että jokaisen lapsen tulisi oppia häviämään esimerkiksi pelatessa. Kuitenkin jokaisen lapsen täytyy saada kokemuksia onnistumisesta (Leskisenoja, 2019, s. 183). Myös Vasun mukaan jokaisella lapsella on oikeus saada onnistumisen kokemuksia ja iloa onnistumisesta (Opetushallitus, 2018, s. 22). Onnistuminen lisää iloa, mielihyvää ja myönteisiä tunteita (Leskisenoja, 2019, s. 184).

Leskisenoja (2019, s. 184) korostaa, että opettajan tehtävänä on huomata lapsen onnistumisen hetki ja tehdä se näkyväksi. Hän kirjoittaa siitä, miten joskus onnistumisen huomaamiseksi riittää hymy, lämmin katse tai nyökkäys. Myös yhdessä hurraaminen, halaaminen tai sanallinen kehu ovat tapoja tehdä onnistuminen näkyväksi (Leskisenoja, 2019, s. 184). Koemme, että

tärkein asia saavuttamisen kokemuksen syntymiseksi onkin nimenomaan se, että lapsella tulee tunne, että hänen onnistumisestaan iloitaan.

Leskisenoja (2019) kirjoittaa yhteiskunnan arvostuksen olevan nykyään usein koulumenestyksessä tai suorituspainotteisessa onnistumisessa, vaikka sen tulisi painottua jokaisen lapsen ainutlaatuisen onnistumiseen. Hänen näkemyksensä mukaan jokaisella lapsella on erilaiset tavoitteet, ja kaikenlaiset onnistumiset ovat yhtä arvokkaita. Jotta lapsi oppisi pitämään tärkeänä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, tulisi hänen saada onnistumisen kokemuksia esimerkiksi ystävällisyydestä tai toisten auttamisesta (Leskisenoja, 2019, s. 186). Nimenomaan opettajalla on tässä suuri vastuu. Eriyttäminen mahdollistaa jokaisen lapsen yksilöllisen kokemuksen omien tavoitteiden saavuttamisesta, oman elämän sankaruudesta (Järnefelt, Lång & Väättäin, 2012, s. 131). Myös Leskisenoja (2019) puhuu eriyttämisestä tavoitteiden asettamisen näkökulmasta. Jokaiselle lapselle luodaan yhdessä lapsen tasoiset tavoitteet, jotka pilkotaan niin pieniin osiin, että onnistumisen kokemus on mahdollista saada myös prosessin aikana, ei vain lopputuloksena (Leskisenoja, 2019, s. 185).

Peterson ja Seligman (2004, s. 199) nostavat VIA-luokitteluun rohkeuden hyveen. Rohkeuden hyveeseen kuuluu sisukkuus, sinnikkyys, urheus, rehellisyys ja innokkuus (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 15). Rohkeutta, eli emotionaalista vahvuutta tarvitaan, kun pelosta tai vastoinkäymisistä huolimatta lapsi saavuttaa tavoitteensa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 174).

Onnistumisen kokemusta vahvistaa kannustava palaute. Ahosen (2015) mukaan positiivisessa palautteessa on lämpimän vuorovaikutuksen voima. Kasvattaja vie kasvatusprosessia eteenpäin palautteella, joka ohjaa, kertoo ja kuvailee (Cantell, 2010, s. 190). Itse asiassa kannustavan ja monipuolisen palautteen antaminen on yksi opettajan tärkeimmistä ohjaustavoista (Halinen ym., 2016, s. 286). Kannustava ja eteenpäin katsova palaute on lapselle tärkeää, sillä kannustavat sanat jäävät lapselle mieleen (Cantell, 2010, s. 190).

Cantell (2010) kirjoittaa siitä, miten palautteen antamisessa olennaista on sen kaksisuuntaisuus. Hänen mukaansa lapselle on tärkeää tarjota mahdollisuuksia itsearviointiin ja oppimisen prosessointiin; näissä tilanteissa lapsi saa kysellä, kertoa ja pohtia oppimiaan asioita. Cantellin (2010) mukaan opettajan rooli on luoda ilmapiiri vapaaksi ja turvalliseksi lapsen kertoa asioita avoimesti. Keskustelu lapsen kanssa tarjoaa hyvän mahdollisuuden toteuttaa myönteistä vuorovaikutusta henkilökohtaisesti lapsen kanssa (Cantell, 2010, s. 192-193). Nimenomaan

myönteinen palaute tukee lapsen motivaatiota ottaa vastaan palautetta sekä edistää omaa hyvinvointiaan (Halinen ym, 2016, s. 292).

Vasun mukaan lapsella on oikeus saada kannustavaa palautetta sekä käsitellä tunteitaan. Onnistumisen kokemukset vahvistavat lapsen kokemusta itsestään oppijana (Opetushallitus, 2018, s. 21-22). Myönteinen palaute vähentää lapsen vaikeita tunteita ja auttaa oppilasta luottamaan itseensä (Halinen ym., 2016, s. 306). Uusitalo-Malmivaara (2016, s. 137) kysyykin; kuinka lapsi näkee itsensä oppijana, jos hänestä puhutaan puutekeskeisestä näkökulmasta? Vasu pitää myös tärkeänä lapsen omien vahvuuksien tunnistamista; tämä vahvistaa lapsen uskoa omaan kyvykkyyteensä (Opetushallitus, 2018, s. 25). Kasvattajan tehtävä on auttaa lasta löytämään itsestään hyvä ja luoda uskoa siihen (Leskisenoja, 2019, s. 47).

Kannustava palaute tukee lapsen oppimista, kun lapsi saa näkökulmia omaan ajatteluun, tavoitteisiin ja toimintaansa saamastaan palautteesta (Halinen ym., 2016, s. 286). Halisen ja muiden (2016, s. 291) mukaan palauteprosessi tapahtuu lapsen ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Päivittäisissä kohtaamisissa jopa pienellä kannustuksella voi olla syvä vaikutus: jokainen kohtaaminen on siis merkityksellinen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 21 & 26).

Webster-Stratton (2011) käsittelee kirjassaan kysymystä: ”Eikö muista lapsista tunnu pahalta, jos yhtä kehutaan?” Hänen mukaansa opettajan tulee antaa jokaiselle lapselle johdonmukaisesti ja tasapuolisesti palautetta nimenomaan yksilöllisestä suoriutumisesta. Siinä lapset oppivat olemaan onnellisia myös kavereiden saamista kehuista. Toisaalta yhden lapsen kehuminen ja hyväksytyyn käyttäytymisen kuvaileminen antaa toisille lapsille myös muistutuksen sopivasta käyttäytymisestä (Webster-Stratton, 2011, s. 64). On muistettava, että annetun palautteen täytyy olla aitoa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 18). Webster-Strattonin (2011) mukaan kehuja antaessa tulee olla johdonmukainen ja täsmällinen. Epämääräinen kehuminen antaa lapselle kyllä myönteistä huomiota, mutta ei auta lasta näkemään sitä, missä asiassa hän on onnistunut (Webster-Stratton, 2011, s. 69).

Saavuttamisen supervoima käsittää onnistumisen kokemuksen tarjoamisen. Onnistumisen näkyväksi tekemisessä nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajalla on suuri vastuu. Opettajalta vaaditaan kolme vaihetta; mahdollista onnistumisen kokemus, huomaa onnistuminen ja tee onnistuminen näkyväksi positiivisen palautteen kautta. Kannustava ja yksilöllinen palaute on olennaista juuri saavuttamisen kokemuksen mahdollistamiseksi. On huomattava se, että jokaisella lapsella on erilaiset tavoitteet; kannustetaan jokaista lasta omalla viivallaan.

Rohkeuden hyveen näkymiseksi olennaista on kannustaa lasta yrittämään. Sitä kautta lapsi voi onnistua. Saavuttaminen on yksi osa hyvinvoinnin ja oppimisen edistymistä.

5.3 Merkityksellisyiden kokemukset

Leskisenoja (2019) kirjoittaa merkityksellisyiden kokemuksesta, joka on yksi hyvinvointiteorian supervoima. Hänen näkemyksensä mukaan vuorovaikutustilanteissa ja ihmissuhteissa lapsi saa omaan elämäänsä merkityksellisyiden kokemuksen; jokainen vuorovaikutustilanne ja ihmissuhde on tärkeä merkityksellisyiden kokemisen kannalta (Leskisenoja, 2019, s. 149). Lapsen näkemys oman toimintansa ja elämänsä arvokkuudesta tukee hänen käsitystään omasta identiteetistään - tämä ajatus kiteyttää merkityksellisyiden määritelmän (Leskisenoja, 2019, s. 66). Lapsen identiteetti muodostuu vuorovaikutussuhteessa, lapsen saaman palautteen mukaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 19). Omien luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen omassa elämässään tukee merkittävästi merkityksellisyiden kokemusta (Leskisenoja, 2019, s. 66).

Omiin kykyihinsä luottaminen on keskeinen tekijä yksilölliseen hyvinvointiin (Schunk & DiBenedetto, 2014, s. 115). Itsetunnon kehittyminen tapahtuu muun muassa vahvuuksien tunnistamisen kautta, joka lisää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia (Halinen ym., 2016, s. 87). Lapsen kykyihin uskova opettaja tarjoaa sopivan vaatimustason, jolloin hän pystyy mahdollistamaan lapselle kokemuksen siitä, että opettaja uskoo hänen kykyihinsä (Leskisenoja, 2017, s. 16). Jos lapselle aiheutetaan tunne, ettei opettaja uskokaan hänen kykyihinsä, lapsen oppimismotivaatio alenee ja myönteiset tunteet vähenevät (Halinen ym., 2016, s. 308-309). Oppiminen ja motivaatio kehittyvät omiin kykyihin luottamisen seurauksena (Schunk & DiBenedetto, 2014, s. 130). Oppilaan luottamukseen itseensä vaikuttaa ympäristön antama palaute, jota oppilas kerää ympäriltään. Kun oppilas uskoo omiin kykyihinsä, se muokkaa hänen käyttäytymistään. (Schunk & DiBenedetto, 2014, s. 130).

Osallisuus – mahdollisuus vaikuttamiseen ja osallistumiseen sekä mielenkiinnonkohteiden huomiointi tuo lapselle mielekkyyttä toimintaa kohtaan (Leskisenoja, 2019, s. 150). Leskisenoja (2019) kirjoittaa siitä, miten tutkimukset osallisuuden toteutumisesta osoittavat, että sen toteutumisessa on vielä suuria eroja. Osallisuus edistää toiminnan merkityksellisyiden kokemusta, jolloin lapsen sisäinen motivaatio, keskittyminen ja sitoutuminen kasvavat (Leskisenoja, 2019, s. 154). Leskisenoja (2019) yhdistää osallisuuteen myönteisten tunteiden

vaikutuksen. Myönteiset tunnekokemukset syntyvät, kun lapsella syntyy omakohtainen kokemus siitä, että hänen mielipiteillään - ja hänellä itsellään on merkitystä.

Myönteiset tunteet, esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tunne, hyväksytyksi tulemisen kokemus tai ilo voimaannuttaa lasta ja tuo lapselle kokemuksen oman ajattelunsa hyödyntämisestä ja valintojen tekemisestä (Leskisenoja, 2019, s. 154). Saukkola & Laane (2017) kirjoittavat mielestämme kauniisti lapsen arvostamisesta. Heidän kirjansa tarjoaa paljon mahdollisuuksia omassa ihmisyydessä ja ihmissuhteissa kasvamiseen – miten sydämellä voi nähdä. He näkevät vuorovaikutuksen kantavana voimana arvostuksen. Arvostuksen osoittaminen on edellytys toimivalle yhteistyölle (Saukkola & Laane, 2017, s. 14).

Leskisenojan (2019) huomio merkityksellisyyden kokemuksen supervoiman alla on osallisuuden toimintakulttuurin kietoutuminen positiivisen pedagogiikan arvoihin. Hän kirjoittaa lapsen osallisuuden lisääntymisen seurauksesta, miten aikuisen ja lapsen yhteinen oleminen muuttuu kiireettömäksi, ja lapsen kuunteleminen ja arvostaminen lisääntyy. Osallisuuden kautta toiminnan painopiste alkaa siirtyä lapsen yksilölliseen arvostamiseen ja hänen kykyihinsä uskomiseen. Hän kirjoittaa siitä, että osallisuus on nykyisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan nostettu yhdeksi keskeiseksi näkökulmaksi ja kehittämiskohteeksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Koska osallisuus tuo lapselle merkityksellisyyden kokemuksen, se luo hyvinvointia, jonka takia osallisuuden tuominen osaksi toimintakulttuuria on tärkeää (Leskisenoja, 2019, s. 150).

Yhtenä VIA-luokittelun hyveenä Peterson ja Seligman (2004, s. 519) näkevät henkisyden. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, s. 15) mukaan henkisyden hyveellä tarkoitetaan niitä vahvuuksia, jotka kuvaavat taitoa kokea hetkiä niiden syvämmässä merkityksessä. Käytännössä henkisyden hyve näkyy huumorintajuna, toiveikkuutena, kiitollisuutena, hengellisyytenä sekä kauneuden arvostamisena (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 15). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 126-127) mukaan huumorintajun luontevahvuudella tarkoitetaan tapaa suhtautua myönteisesti elämään; taipumusta nähdä elämässä ilon ja naurun aiheita. Toiveikkuus taas on uskoa tulevaisuuteen, optimistista ja luottavaista suhtautumista omien tavoitteiden saavuttamiseen itseään kannustaen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 194-195).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan opettaja voi tukea lapsen toiveikkuutta myönteisen palautteen ja onnistumisen kokemusten mahdollistamisen kautta, jolloin lapsi alkaa uskoa omiin kykyihinsä, pääsemään yli haasteista ja luottamaan itseensä oppijana. Optimistinen

lapsi kykenee näkemään haasteiden ja epäonnistumisen syyn esimerkiksi harjoittelun puutteena, syyttämättä itseään ihmisenä osaamattomaksi ja hän tunnistaa vahvuuksiaan sekä kykenee käyttämään niitä tavoitteen saavuttamiseksi (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 196).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 141) mukaan kiitollisuuden kokemus syntyy siitä, kun ihminen tiedostaa, mitä hyvää hän on saanut. Kiitollisuus on onnellisuutta niistä asioista, mitä ei pidä itsestään selvänä. Hyvä vahvistuu kiitollisuudella (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 141). Lahtinen ja Rantanen (2019) kuvailevat kiitoksen eri tasoja. Ensimmäinen taso on muodollinen kiitos, joka tarkoittaa lähinnä arjessa tapahtuvaa rutiinia, ilman suurempaa tunneyhteyttä. Vilpitön kiitos on sitä aitoa kiitollisuutta, joka näkyy eleissä ja ilmeissä. Se saa vastapuolelle myös kiitollisuuden tunteen. Kolmas taso on syväkiitos. Se näkyy kuvaillen sitä, mitä opettaja näkee lapsen tekevän tavoitteen saavuttamiseksi. Toiminnan vaikutukset tehdään lapselle näkyväksi. Syväkiitokseen liittyy myös vilpitön kiitos. Parhaimmillaan syväkiitoksen avulla opettaja voi saada lapsesta näkyville sellaisia puolia, mitä hän ei itse ajatellut olevansa. (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 102-105). Kiitollisuuden tulisi näkyä kiitoksen sanomisena ääneen - luontevahvuutena se on elämänasenne (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 142).

Kiireettömyys tukee oppimisen iloa, mutta sille ei ole riittävästi tilaa opetussuunnitelmissa (Rantala, 2006, s. 53). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toteavat, että toimintakulttuurissa huomioidaan mahdollisuus kiireettömyyteen (Opetushallitus, 2018, s. 31). Perusopetuksen opetussuunnitelma kuitenkin tunnistaa kiireettömyyden merkityksen oppimisen edistäjänä (Opetushallitus, 2014, s. 27). Myös Leskisenoja (2019) kirjoittaa kiireettömyyden merkityksestä. Ajan antaminen on suurinta välittämistä lapsesta, joka on edellytys laadukkaalle varhaiskasvatukselle (Leskisenoja, 2019, s. 113). Karjalainen (2017) kirjoittaa mikrohetkissä tapahtuvista kohtaamisista. Hänen mukaansa lapselle täytyy tulla kokemus nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta kokonaisvaltaisesti - ei vain silloin, kun se aikuiselle sopii. Ulkoiset tekijät, esimerkiksi aikataulut, työvuorot tai muut lapset, eivät saa olla esteenä kiireettömyydelle (Karjalainen, 2017, s. 16; Leskisenoja, 2019, s. 113). Kiireettömyyden eteen täytyy nähdä vaivaa – on päästettävä irti suorittamisen, tuotteliaisuuden ja suunnittelun paineesta ja jätettävä kunnianhimoiset tavoitteet läsnäolon taakse (Leskisenoja, 2019, s. 113-114).

Yksinkertaisesti Leskisenoja (2019) kiteyttää läsnäolon perusajatuksen; aikuisen on oltava lasten kanssa. Hän korostaa sitä, kuinka on uskallettava olla rohkea panostamaan aitoon läsnäoloon ja lasten kanssa olemiseen – vaikka pedagoginen toiminta onkin suunniteltua ja tavoitteellista, ei suunnittelua voida toteuttaa sen kustannuksella, että lapsiryhmä joutuu olemaan suurimman osan päivästä ilman opettajan läsnäoloa. Miten tällöin taataan korkealaatuinen pedagoginen toiminta, jos opettaja ei itse ole läsnä (Leskisenoja, 2019, s. 114)? Myös Vasu velvoittaa henkilöstöä olemaan läsnä niin fyysisesti kuin psyykkisesti; sillä on merkitystä myös vuorovaikutuksen syntymisen kannalta (Opetushallitus, 2018, s. 39). Läsnäolo on toisen kohtaamista aidosti kuunnellen, unohtaen kaikki ympärillä olevat häiriötekijät (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 71). Toiseen keskittyvä läsnäolo näkyy rauhoittavana hymynä ja hyväksyvänä katseena; opettajan ja lapsen välinen kohtaaminen luo lapselle kokemuksen syvästä arvostuksesta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 19). Läsnäolo on hetkessä elämistä; juuri tämä lapsi ja hetki on tärkeä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 72).

Hyvinvoinnin peruselementeistä merkityksellisyyden kokemukset kiinnittävät huomion jokaisen lapsen yksilölliseen arvostamiseen ja kokemukseen oman elämän ja minun itseni merkityksellisyydestä. Osallisuus synnyttää lapselle kokemuksen merkityksellisyydestä ja lisää myönteisiä tunteita. Merkityksellisyyden kokemukset tukevat lapsen identiteettiä ja itsetuntoa. Kiireettömyys, kiitollisuus ja läsnäolo ovat varhaiskasvatuksen opettajalle työvälineitä, jotka mahdollistavat lapsen merkityksellisyyden kokemuksen.

5.4 Toimintaan sitoutuminen

Yksi hyvinvoinnin supervoima, sitoutuminen, on läpi elämän jatkuva tarvittava taito (Leskisenoja, 2019, s. 93). Leskisenoja (2019, s. 93) kiteyttää lapsen sitoutuneisuuden näkyvän tarkkaavaisuutena, sinnikkyytensä, omistautuneisuutena ja keskittymisenä. Oppimisympäristöllä, hyvällä vuorovaikutuksella ja ihmissuhteilla on merkitystä sitoutumisen näkökulmasta (Shernoff, Abdi, Anderson & Csikszentmihalyi, 2014, s. 218-220). Sitoutumisen seurauksena ihmissuhteet ja oppiminen kehittyvät hyvään suuntaan; lapselle mahdollistetaan tekemiseen uppoutuminen ja uteliaisuus, jonka myötä hän löytää merkityksellisyyttä asioista ympärillään (Leskisenoja, 2019, s. 93). Toimintaan sitoutuminen mahdollistaa saavuttamisen (Sharkey, Quirk & Mayworm, 2014, s. 180). Leskisenoja (2019, s. 93) tunnistaa sitoutumisen liittyvän vahvasti myös merkityksellisyyden kokemukseen. Shernoff ja muut (2014) kirjoittavat ympäristön antaman tuen tulevan positiivisesta suhteesta opettajan ja lapsen välillä - se tukee

motivaatiota sitoutua toimintaan ja antaa kokemuksen osallisuudesta. Selkeät tavoitteet, riittävä ymmärrys ja tehtävän kokeminen tärkeäksi auttaa lasta sitoutumaan (Shernoff ym., 2014, s. 225). Lapsen hyvinvointi ja oppiminen kasvavat sitoutumisen myötä, joka tukee lapsen selviytymistä haasteellisista tilanteista (Leskisenoja, 2019, s. 93).

Sitoutuminen on jokaiselle lapselle erilaista ja ainutlaatuista – joillekin se on helpompaa, toisille lyhytaikaisempaa tai vaikeampaa (Leskisenoja, 2019, s. 93). Leskisenoja (2019) on löytänyt monia erilaisia näkökulmia sitoutumiseen. Hän nostaa esiin aikuisen toiminnan ja joustavuuden sekä opettajan oman innostumisen asiasta. Tämä pysäyttää meidät pohtimaan, kuinka tärkeä taito on osata innostua asioista, jotka ovat myös lapsille tärkeitä. Hän nostaa yhdeksi näkökulmaksi myös lasten mielenkiinnonkohteiden ja mielekkäiden asioiden tekemisen. Pitkäkestoinen leikki, leikin suunnitelmallisuus ja osallisuuden kokemukset tukevat lasten sitoutumista (Leskisenoja, 2019, s. 93-97). Resurssinäkökulma on myös olennainen. Leskisenojan (2019, s. 95) mukaan lapset tarvitsevat tilaa ja aikaa oman näköisen toiminnan toteuttamiseen – esimerkiksi projektiluontoinen työskentely ei vastaa tarkoitustaan, jos päivän ohjelma on ennalta määritelty ja sitä toteutetaan joustamattomasti aikuisesta käsin.

Sitoutumiseen liittyy vahvasti Csikszentmihalyin (2005) luoma käsite flow-tilasta. Hänen mukaansa flow-tilassa on kyse siitä, että toimintaan keskittyy niin intensiivisesti, että ajankulku unohtuu ja tietoisuus omasta itsestään katoaa (Csikszentmihalyi, 2005, s. 113). Shernoff ym. (2014) kirjoittavat flow-tilaan liittyvistä tekijöistä, joita ovat kiinnostuminen, keskittyminen ja nauttiminen. Tehtävään uppoutuminen, täydellinen keskittyminen, antaa merkityksellisyyden kokemuksen, ja sitoutuminen on korkeimmillaan silloin, kun nämä kaikki kolme komponenttia ovat aktivoituneet (Shernoff ym., 2014, s. 214 & 225). Opettajan tehtävänä on olla mahdollistamassa tilanteita, joissa lapsen uteliaisuus ja kiinnostus heräävät, jolloin tekemiseen uppoutuminen on mahdollista (Leskisenoja, 2019, s. 93). Tarkoituksena on tuottaa iloa lisääviä kokemuksia esimerkiksi leikissä tai taiteissa (Csikszentmihalyi, 2005, s. 114).

Oppimisen ilo ja leikki

Csikszentmihalyi (2005, s. 78-79) kirjoittaa siitä, miten ilo lisääntyy silloin, kun taitojen rajoja venytetään ja odotukset ylittyvät. Hänen mukaansa keskittyvän lapsen ilme hänen oppiessaan uutta on hyvä esimerkki siitä, mitä ilo on. Saavuttaminen ja onnistumisen kokemukset tuottavat iloa (Csikszentmihalyi, 2005, s. 78). Oppimisen ilo on yksi luontevahvuus VIA-luokittelun viisauden ja tiedon hyveestä. Viisauden ja tiedon hyve tarkoittaa tiedon hankkimista ja sen

hyödyntämistä toiminnassa (Peterson & Seligman, 2004, s. 95; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 15). Innostuminen ja sisäinen motivaatio harjoitella uusia taitoja ja syventää jo saatua tietoa luo oppimisen ilon (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 115). Oppimisen ilon luonteenvahvuuden lisäksi Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, s. 15) nostavat uteliaisuuden, näkökulmanottokyvyn, arviointikyvyn ja luovuuden luonteenvahvuudet.

Tunnetila vaikuttaa ajatteluun, eli ilo vaikuttaa oppimiseen (Rantala, 2006, s. 33). Oppimiseen vaikuttaa lapsen kokemat tunteet, sosiaalisten taitojen taso ja lapsen oma näkemys itsestään oppijana (Nurmi ym., 2015, s. 98). Olennaista tulisi olla ilo, oivaltaminen ja ihmettely (Opetushallitus, 2018, s. 24). Oppiminen on parhaimmillaan hetkessä elämistä, pienissä hetkissä yrityksen ja erehdyksen kautta oivaltamista (Rantala, 2006, s. 169). Oppimisen ilo motivoi lasta, tukee minäkuvaa sekä lisää lapsen hyvinvointia (Rantala, 2006, s. 37). Leikki heijastelee lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen toimintatapoja sekä edistää niitä (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 231). Lapsi leikkii siksi, että se tuo hänelle hyvää mieltä (Hellström, 2010, s. 183; Leskisenoja, 2019, s. 77).

Varhaiskasvatuksessa on paljon mahdollisuuksia vahvistaa lapsen uppoutumista ja flow-tilan syntymistä; otollisia hetkiä ovat erityisesti leikki-tilanteet (Leskisenoja, 2019, s. 93). Lapsella on oikeus leikkimiseen, oppimiseen leikin kautta sekä oppimisesta iloitsemiseen (Opetushallitus, 2018, s. 21). Oppiminen ja motivaatio tarvitsevat tuekseen myönteisiä tunteita ja oppimisen iloa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 22). Lapsen kokonaisvaltainen kehitys tapahtuu oppimisen, eli neurologisen prosessin kautta (Hellström, 2010, s. 209). Lapsi käsittelee tunteitaan ja kokemuksiaan nimenomaan leikin kautta (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 234). Hellström (2010, s. 183) kirjoittaa leikin olevan lapsen ajattelutapa ja ilmentävän kokemusta ympäröivästä maailmasta. Leikkiminen tukee lapsen hyvinvointia ja edistää oppimista (Opetushallitus, 2018, s. 38).

Lyytinen ja Lautamo (2014, s. 236) kirjoittavat siitä, miten opettajan on erityisen tärkeää olla mukana lasten leikissä. Myös Leskisenoja (2019, s. 77) korostaa leikin merkitystä ja aikuisen roolia siinä. Opettajan oma aktiivisuus ja vuorovaikutus lisää lapsen leikistä innostumista ja turvallisuudentunnetta (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 234). Leskisenoja (2019) nostaa esille kolme opettajan roolia lasten leikissä. Opettajan tulee olla osallistuja, leikin mahdollistaja ja havainnoitsija (Leskisenoja, 2019, s. 77). Opettajan tehtävä on myös mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemus leikissä, tukea lasten vuorovaikutussuhteita sekä antaa palautetta

lapsesta itsestään ja hänen taidoistaan (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 234). Kallialan (2008, s. 223) tutkimuksen mukaan lapset jopa odottavat aikuisten tulevan mukaan leikkiin ja näkevän lasten hyvät teot. Hän toteaa, että aikuisen on tärkeää suhtautua lasten leikkiin kyselevällä tai jopa epävarmalla asenteella (Kalliala, 2008, s. 49). Leskisenoja (2019, s. 78) korostaa myös sensitiivisyyttä lasten leikkiin osallistumisessa. Kuitenkin aikuisen läsnäolo tukee lapsen leikkiin lähtemistä (Kalliala, 2008, s. 51). Opettaja antaa leikissä mallia toiminnallisesti ja sanallisesti (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 236).

Lyytinen & Lautamo (2014) kirjoittavat, että leikissä opettajan on tärkeää tarjota lapselle haasteita Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaisesti. Leskisenoja (2019) yhdistää lähikehityksen vyöhykkeen sitoutumiseen ja flow-tilan syntymiseen. Olennaista on, että opettaja auttaa lasta oppimaan ja toimimaan seuraavalla vaatimustasolla siten, että lapsi iloitsee jo osaamastaan (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 235). Kun lapsi saa riittävästi haastetta – ei liian vähän eikä liian paljon – nautinto ja sitoutuminen kasvavat (Leskisenoja, 2019, s. 96-97). Tylyisyys vaikuttaa keskittymiseen negatiivisesti (Pekrun, 2014, s. 163). Tylyistyminen tapahtuu silloin, kun tekeminen on lapselle liian helppoa eikä se tarjoa haasteita (Leskisenoja, 2019, s. 97). Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi oppii todennäköisesti enemmän ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa kuin yksin (Halinen ym., 2016, s. 202).

Hyvinvoinnin peruspilareista toimintaan sitoutuminen pitää sisällään monia asioita. Olennaisesti siihen liittyy flow-tila ja oppimisen ilo. Leikki on nostettu tutkielmassa esille oppimisen muotona. Oppimisen ilo on yksi VIA-luokittelun luonteenvahvuuksista. Oppimisen yhteys tunteisiin on selvä, ja leikin kautta oppiminen tuo lapselle iloa, joka puolestaan lisää hyvinvointia. Flow-tilan syntymisen mahdollistuminen vaatii opettajalta sensitiivisyyttä, ja se on varhaiskasvatuksen opettajalle mahdollisuus herätellä lapsen kiinnostusta oppimista kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettajan toiminnan ja sen merkityksen tiedostaminen on edellytyksenä lapsen sitoutumisen, ilon ja flow-tilan mahdollistamiseksi ja vaalimiseksi.

5.5 Myönteiset tunteet

Viides hyvinvoinnin supervoimista on myönteiset tunteet. Myönteiset tunnekokemukset useimmiten syntyvät välittävissä ihmissuhteissa (Leskisenoja, 2019, s. 72). Leskisenojan (2019) mukaan myönteisten tunteiden vaaliminen vaatii varhaiskasvatuksessa tietoista ja suunnitelmallista toteuttamista. Opettajan on tärkeää mahdollistaa lapselle myönteisten tunteiden syntyminen (Leskisenoja, 2019, s. 71). Myönteiset tunnekokemukset edistävät lapsen

oppimista (Opetushallitus, 2018, s. 22). Positiivinen ja lämmin ilmapiiri on kasvualusta myönteisille tunteille niin lapsilla kuin aikuisilla (Leskisenoja, 2019, s. 71).

Myönteiset tunteet, esimerkiksi kiitollisuus, toivo ja myötätunto, tuovat elämäämme positiivisia merkityksiä (Leskisenoja, 2019, s. 19). Myönteiset tunteet palvelevat ihmistä parhaiten vaikeissa tilanteissa (Seligman, 2008, s. 12). Myönteiset tunteet ovat ihmisen hyvinvoinnin perustaa ja ne edistävät oppimista (Leskisenoja, 2019, s. 19). Myönteiset tunteet tukevat oppimista myös silloin kun oppiminen on lapselle vaikeampaa (Halinen ym., 2016, s. 306; Leskisenoja, 2019, s. 73). Vaikeiden tunteiden, kuten esimerkiksi häpeän, kokeminen oppimisessa johtaa epäonnistumisen pelkoon, joka heikentää oppimista (Pekrun, 2014, s. 163). Lapsen emotionaalinen hyvinvointi edesauttaa tasapainoiseen tulevaisuuteen (Leskisenoja, 2019, s. 22).

Leskisenojan (2019) teoksessa korostetaan myönteisen ilmapiirin luomista; se koostuu yhteisestä hyväntuulisuudesta, välittävistä aikuisista ja mukavista kavereista, jonka luominen on aikuisen vastuulla. Hänen mukaansa tällainen ilmapiiri ei ole itsestään selvää, vaan sen eteen on panostettava. Hyvä ryhmäytyminen esimerkiksi uuden lukukauden alkaessa mahdollistaa sujuvan yhteistyön ja luo me-henkeä (Leskisenoja, 2019, s. 72). Leskisenojan (2019) mukaan ryhmäytyminen tukee lapsen oman paikan löytämistä ja suhteiden luomista toisiin. Opettajalla on suuri rooli tämän toteutumisessa jokaisen lapsen kohdalla (Leskisenoja, 2019, s. 72).

Realistisen optimistinen opettaja voi auttaa oppimisen ilon ja motivaation löytymiseen. (Schunk & DiBenedetto, 2014, s. 130). Myönteiset tunteet vahvistavat kykyä selviytyä harmia aiheuttavista asioista optimismin kautta (Leskisenoja, 2019, s. 20). Leskisenoja (2019, s. 74) korostaa nimenomaan sitä, että lapsen negatiivisille tunnekokemuksille tulee olla myös tilaa; aikuisen tuella lapsi oppii tunnistamaan ja selviytymään haastavista tilanteista. Myös myönteisiä tunteita on opittava tunnistamaan ja nimeämään, sillä tiedostaminen tehostaa myönteistä tunnekokemusta ja auttaa hyödyntämään tunnetta voimavarana (Leskisenoja, 2019, s. 71). Kuten Leskisenoja (2019, s. 23) toteaa, olennaista on tasapaino myönteisten ja kielteisten tunteiden välillä; positiivisia tunteita olisi tärkeää olla ainakin kolminkertaisesti negatiivisiin tunteisiin verrattuna.

Seligman (2008, s. 19) kirjoittaa hedonismin teoriasta, joka tarkoittaa käytännössä tieteen painottumista hetkellisten tuntemusten tutkimiseen. Hänen mukaansa monet ihmiset elävät hedonistisen ajatuksen mukaan; tavoitellen sitä, että hyvistä hetkistä vähennetään huonot hetket, jolloin tiedetään elämänlaadun taso. Seligman kuitenkin toteaa, että kokonaisuutena

hetkellisten tunteiden summa ei kerro siitä, kuinka hyväksi tai huonoksi arvioimme jonkin ajanjakson tai tilanteen (Seligman, 2008, s. 19).

Hyvän huomaamisen kautta lapsi oppii huomaamaan itsessään oman ihanuutensa ja arvokkuutensa (Leskisenoja, 2019, s. 73). Ne myönteiset tunteet, jotka syntyvät hyveiden ja vahvuuksien näkymisestä, ovat aitoja tunteita (Seligman, 2008, s. 21). Leskisenojan (2019) mukaan nimenomaan lapsen kokemus kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta vahvistaa lapselle tunnetta omasta arvokkuudestaan. Lapsen itsetunnon edistäminen on oleellinen päämäärä myönteisten tunteiden edistämässä (Leskisenoja, 2019, s. 73).

Tunnetaidot

Yksi VIA-luokittelun hyve on kohtuullisuus (Peterson & Seligman, 2004, s. 431). Se nähdään liiallisuuden ja ylettömyyden välttämisenä sekä ylimielisyydeltä ja vihalta suojautumisena, jotta kohtuullisuuden hyveen vahvuudet pääsisivät näkyville (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 15). Yksi näistä vahvuuksista on itsesäätelytaito, joka on osa tunnetaitoja.

Tunnetaidoilla on suuri merkitys lapsen kehityksessä (Buckley & Saarni, 2014, s. 109). Tunteet ovat emotionaalisia reaktioita, jotka vaikuttavat toimintaan, ajatteluun ja käyttäytymiseen (Nurmiranta ym., 2009, s. 53). Tunnetaidoilla taas tarkoitetaan niitä valmiuksia, joilla tunnistetaan, ilmaistaan ja käsitellään tunteita rakentavasti tai vaikutetaan omiin ja toisen tunteisiin (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 24-26). Tunteiden tunnistaminen, säätely ja ilmaiseminen ovat keskeisiä asioita emotionaalisessa toiminnassa (Buckley & Saarni, 2014, s. 99).

Oppimisenkin kannalta tunnetaidoilla on merkitystä; tunteet joko tukevat tai häiritsevät keskittymistä, muistia ja päättelyä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 19; Rantala, 2006, s. 9) Sama tunne voi olla niin oppimisen edistäjä kuin pysäyttäjänkin, tunteet siis vaikuttavat oppimiseen (Rantala, 2006, s. 34; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 121). Tunnetaidot ovatkin yksi opettajuuden kulmakivi (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 23). Turvallinen oppimisympäristö on sellainen, joka mahdollistaa kaikki tunteet (Rantala, 2006, s. 9).

Tunnetaidot ovat hyvin oleellisia vuorovaikutuksen kannalta ja myös vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää, että lapsi oppii sanoittamaan tunteensa tarkemmin (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 23 & 27). Lapsen ja hoivaajan välinen varhainen vuorovaikutus perustuukin tunnetason viestinnälle (Nurmiranta ym., 2009, s. 53). Lahtinen ja Rantanen (2019) kirjoittavat

tunnetaidoista opetustyössä. He kirjoittavat siitä, miten tunnetaitojen äärellä tärkeää on pysähtyminen siihen hetkeen, jossa lapsen tunne on voimakas. Heidän mukaansa lapsi ei juuri sillä hetkellä tarvitse neuvoa, ratkaisua tai järkeenkäyviä ohjeita - tärkeintä juuri siinä hetkessä ovat tunteet. Tunnetilan kuunteleminen antaa lapselle kokemuksen ymmärretyksi tulemisesta (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 33).

Lapselle tulee tarjota mahdollisuuksia kehittyä tunnetaidoissaan (Opetushallitus, 2018, s. 21). Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan tunnetaidoissa ei ole kyse siitä, että tunteista vain puhuttaisiin joka kerta. Tunteiden huomioiminen voi olla myös hiljaa olemista ja oman olemisen sovittamista tilanteeseen sopivaksi. Kaikista tunteista ei ole pakko edes puhua. Tärkeämpää on sen tiedostaminen, että tilanteissa otetaan huomioon tunteet, joita tilanteiden taustalla on. Opettaja voi myös omalla esimerkillään näyttää lapsille mallia tunteiden käsittelyssä, esimerkiksi anteeksipyyntötilanteissa (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 24 & 27).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan vastuunkantoa omasta itsestään sekä toiminnastaan siten, että toiminta on tilanteeseen sopivaa sekä toiminnanohjausta; itsensä ohjaamista tavoitteita kohti (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 107). Itsesäätely on myös omien tunnereaktioiden vahvistamista tai hallitsemista, jotka kuuluvat tärkeimpiin sosiaalisiin taitoihin. (Juusola, 2017, s. 27-28). Itsesäätelytaidot vaikuttavat niin vuorovaikutuksen laatuun kuin sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen ja hyvinvointiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 108).

Juusola (2017, s. 27-28) kirjoittaa, kuinka itsesäätelytaitojen kehittymiseen lapsi tarvitsee vastavuoroista vuorovaikutusta, tunteiden jakamista toisten kanssa sekä aikuisen, joka kykenee säätelemään omia tunteitaan. Myös opettajan johdonmukaisuus ja temperamentti- ja tunteiden huomiointi tukee itsesäätelytaitojen kehittymistä. Nähdyn ja kuullun kokemuksen edistää lapsen itsesäätelytaitoja (Juusola, 2017, s. 28). Itsesäätelykyvyn avulla on myös helpompaa sopeutua vaikeisiin tilanteisiin ja tunteisiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 108). Lapset, joiden itsesäätelytaidot ovat kehittyneempiä, todennäköisemmin käsittelevät haastavia tunteitaan niin, että tavoitteeseen pääseminen helpottuu. (Buckley & Saarni, 2014, s. 109).

Myönteisten tunteiden supervoima käsittää kaikenlaiset tunteet. Olennaista on, että lapsi oppii tunnistamaan omia tunteitaan ja selviytymään myös haastavista tunteista. Haastavien tunteiden olemassaoloa ei kielletä, mutta täytyy löytyä tasapaino myönteisten ja haastavien tunteiden välillä. Tämä mahdollistetaan sillä, että haastavia tunteita ei kielletä, mutta myönteiset tunteet,

esimerkiksi ilo tai merkityksellisyyden kokemus, tehdään näkyväksi. Haastaville tunteille tulee antaa tilaa, mutta olennaista on se, että ne opitaan kohtaamaan ja niistä päästään yli yhdessä. Tärkeää on, että lapsi saa ensin tuntea tunteensa, jonka jälkeen tunne tunnustetaan ja käsitellään yhdessä, aikuisen tuella. Näiden asioiden oppimisessa varhaiskasvatuksen opettajan rooli on tukea lasten itsesäätely- ja tunnetaitoja sekä luoda koko ryhmään tunnemyönteinen ilmapiiri. Tällainen ilmapiiri sallii kaikenlaiset tunteet, mutta elää positiivisista tunnekokemuksista.

6 Yhteenveto ja pohdinta

Leskisenoja (2019) on kiteyttänyt positiivisen pedagogiikan oivaltavasti. Hän näkee sen hyvinvoinnin edistämisenä, hyvään keskittymisenä ja myönteisenä suhtautumisena ja vahvan luonteen rakentamisena. Kyse on siitä, että lapsi hyväksytään, häntä arvostetaan yksilönä ja hänet kohdataan välittävästi. Positiivinen pedagogiikka on korkealaatuista pedagogista toimintaa (Leskisenoja, 2019, s. 43). Jo pelkästään tämän Leskisenojan (2019) yhteenvedon pohjalta voimme todeta, että positiivisella pedagogiikalla on paljon annettavaa varhaiskasvatukseen. Lapsen ja aikuisen hyvinvointi, myönteinen suhtautuminen, lapsen arvostaminen ja hänestä välittäminen mahdollistavat varhaiskasvatuksen laadun kasvamisen.

Toisten arvostaminen, hyvän huomaaminen, lähtee ympäristön ja toimintakulttuurin rakentamisesta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 18). Jotta lapsi itse voi tunnistaa omia vahvuuksiaan, on jonkun toisen täytynyt tunnistaa vahvuudet antaen siitä myönteistä palautetta; mahdollistaen vahvuuden näkymisen (Halinen ym., 2016, s. 87). Kasvattajan tehtävä on tärkeä; auttaa lasta löytämään itsestään hyvä ja luoda uskoa siihen (Leskisenoja, 2019, s. 47). Henkilöstön tulee toimia lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi yhteisesti sovittujen toimintatapojen mukaisesti (Opetushallitus, 2018, s. 22). Tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että positiivisen pedagogiikan arvot tehdään jokaiselle työntekijälle näkyväksi ja konkreettiseksi; miten toimin, jotta onnistun toteuttamaan positiivista pedagogiikkaa työssäni. Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta on tärkeää, että opettaja näkee kaikissa lapsissa paljon potentiaalia oppimiseen ja menestymiseen (Leskisenoja, 2017, s. 16).

Olemme vakuuttuneita siitä, että varhaiskasvatuksen arkea helpottaisi, jos joka paikassa toteutettaisiin positiivisen pedagogiikan arvoja. Näin toiminta kehittyy myös Vasun mukaiseksi. Tällöin lapsen etu, hyvinvointi ja tarpeiden täytyminen toteutuvat. Näemme, että positiivinen pedagogiikka on Vasussa näkyvillä - ei käsitteenä, vaan arvoina. Koska hyvinvointi ei ole toiminnan mukana tuleva sivutuote, aihe on erittäin tärkeä asia tiedostettavaksi; nimenomaan opettajan tulee tiedostaa omat arvonsa, kehittämisen kohteensa ja oman toimintansa vaikutus, ja ottaa hyvinvoinnin tiedostaminen ja sen edistäminen osaksi omaa työskentelyään. Näin Vasun tavoite oppivasta ja hyvinvoivasta lapsesta tulee mahdolliseksi.

Millaisia arvoja varhaiskasvatuksessa toteutettava positiivinen pedagogiikka sisältää?

Tutkielmamme on rakennettu PERMA-teorian hyvinvoinnin peruspilareiden pohjalta. Olemme koonneet teorian arvojen rinnalle niihin liittyviä näkökulmia ja arvoja, jotka ansaitsevat oman paikkansa tässä tutkielmassa. Esimerkiksi VIA-luokittelun kuusi hyvettä olemme jakaneet PERMA-teoriaan liittyviin arvoihin. Myös hyvän vuorovaikutuksen tunnusmerkkien, kuten esimerkiksi läsnäolon, kuuntelun tai arvostamisen myötä olemme syventäneet PERMA-teorian näkökulmia. Vaikka pelkästään PERMA-teoria onkin kattava, olemme halunneet syventyä aiheeseen vielä yksityiskohtaisemmin ja monipuolisemmin, ja tuoda siihen jotain uutta.

Nostimme ensimmäisenä esille välittävät ihmissuhteet, sillä se on keskeisin tekijä positiivisessa pedagogiikassa. Otsikon alle kirjoitimme pedagogisesta rakkaudesta ja empatiasta. Saavuttamisen yhteydessä käsitelimme onnistumisen kokemusta ja kannustamista. Omanarvontunto ja osallisuus tulevat esille kolmannessa osa-alueessa eli merkityksellisyiden kokemuksissa. Läsnäolo, kiitollisuus ja kiireettömyys ovat tärkeä osa lapsen merkityksellisyiden kokemusta. Toimintaan sitoutumiseen liittyy vahvasti flow-tila. Sen yhteydessä käsitelimme myös oppimisen iloa ja leikkiä. Viimeinen tekijä on myönteiset tunteet, joka avasi tien tunnetaitojen käsittelemiseen.

Positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti on tutkimuksissa todettu, että myönteinen ilmapiiri, vahvuuslähtöisyys sekä välittävät ihmissuhteet tukevat oppimista ja hyvinvointia (Leskisenoja, 2017, s. 14-15). Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta oppimisessa merkityksellisintä on sosiaaliset suhteet, jotka perustuvat vuorovaikutukseen ja kahden ihmisen väliseen toimintaan (Kumpulainen ym., 2015, s. 227). Perustan hyvälle vuorovaikutukselle luo kunnioitus ja kiinnostus lasta kohtaan (Halinen ym., 2016, s. 187). Kohdatessaan lapsen opettaja oman toiminnan kautta vaikuttaa lapsen hyvinvointiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 163). Haastavissa kasvatustilanteissa ehdottomasti suurin merkitys on vuorovaikutuksella (Ahonen, 2015).

Miten positiivisen pedagogiikan arvot toteutuvat varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa?

Kasvatuksen päämääränä on oppiva ja hyvinvoiva lapsi. Mitä sen toteutuminen vaatii opettajalta? Kaikessa kyse on lapsen edusta. Sen tulee olla aina keskiössä varhaiskasvatuksessa. Lapsen hyvinvoinnin edistäminen vaatii aina kasvattajalta tietoista fokuointia lapsen tarpeisiin

vastaamiseen. Lapsen perustarve on tulla nähdyksi, kuulluksi ja arvostetuksi, kuten jo tutkielman alussa painotimme.

Ahosen (2015) tutkimuksen mukaan lämpimässä vuorovaikutuksessa opettajan sitoutuminen vuorovaikutukseen oli syvää niin lasta kuin lapsiryhmää kohtaan ja opettaja piti vuorovaikutuksessa olemista tärkeänä. Hänen mukaansa opettajan tulee kohdata lapset kiireettömästi myös kiireisissä tilanteissa. Opettajan tulee pyrkiä kuunnellen ymmärtämään lapsen kokemuksen arvostavalla tavalla sekä huomaamaan lapsen tarpeita (Ahonen, 2015, s. 109). Ahosen (2015) väitöskirjassa painotetaan sitä, että lämmin vuorovaikutus ja laadukas pedagoginen toiminta kulkevat käsi kädessä.

Positiivisen pedagogiikan toteuttaja ymmärtää sen, mitkä ovat välttämättömiä edellytyksiä lapsen tarpeiden toteutumiselle, hyvinvoinnille ja oppimiselle. Opettajan tulee ensin tietoisesti pohtia, reflektoida ja keskustella. Sen jälkeen ottaa huomioita tiedostamisen myötä omaan toimintaansa. Ja jälleen tärkeää onkin palata alkuun prosessissa, sillä opettaja ei saa koskaan tuudittautua hyvänolon tunteeseen omasta opettajuudestaan; aina on tarvetta kehittyä ja oppia itsekin. Mielestämme tämä tapahtuu ainoastaan tiedostamisen kautta.

Arvot ohjaavat opettajan toimintaa. Näemme, että hyvä vuorovaikutus itsessään on yksi arvosta, jonka kautta kaikki PERMA-teorian arvot toteutuvat. Välittävien ihmissuhteiden, merkityksellisyyden kokemuksen ja myönteisten tunteiden toteutuminen vaatii vuorovaikutuksen toteutuakseen. Eihän kannustaminen, kuuntelu tai arvostaminen voi toteutua muuten, kuin hyvän vuorovaikutuksen kautta. Tämän tutkielman ydintutkimustulos on, että positiivisen pedagogiikan arvot toteutuvat nimenomaan vuorovaikutuksessa – opettajan ja lapsen välisessä hyvässä vuorovaikutussuhteessa.

Pohdinta

Kaikki näkökulmat, mitä olemme tutkielmassa nostaneet tutkielmassa esille, ovat pohjautuneet näkemykseemme vuorovaikutuksesta; vuorovaikutusta on koko ajan, kaikkialla, jokaisessa ihmissuhteessa ja sillä on merkitystä joka tilanteessa. Oppiminen, opettaminen ja kehittyminen tapahtuu nimenomaan lapsen ja opettajan välisessä kannustavassa vuorovaikutussuhteessa (Rönty & Rönty, 2012, s. 72; Nurmi ym., 2015, s. 98).

Leskisenoja (2019) mainitsee sanonnan; niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan. Tämä ajatus pitää varmasti paikkaansa lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutussuhteessa. Sitä saa mitä

tilaa -voisi myös sanoa. Kun aikuinen tulee lapselle tärkeäksi hyvän luottamussuhteen ja aidon välittämisen kautta, lapsen halu kuunnella ohjeita ja toimia niiden mukaisesti lisääntyy (Leskisenoja, 2019, s. 50). Kun opettaja itse välittää toisista ja kunnioittaa lapsia, työkavereita ja ylipäättään kaikkia ihmisiä ja ihmisyyttä, samat ajattelumallit ja toimintatavat siirtyvät myös lapsille. Näin oppiminen toteutuu vastavuoroisesti niin suhteessa opettajasta lapsiin kuin lapsista opettajaan.

Norrish ja muut (2013, s. 151) nostivat esille positiivisen pedagogiikan näkökulmia; sen elämisen, opettamisen sekä juurruttamisen osaksi omaa toimintaa. Positiivista pedagogiikkaa täytyy osata elää, jotta sitä voi opettaa (Leskisenoja, 2019, s. 15). Se on elämänasenne, joka muovautuu ja mukautuu koko ajan, erilaisissa tilanteissa ja ihmissuhteissa se näkyy eri tavalla. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) kirjoittavat, kuinka ymmärrys vahvuuksista ohjaa ajattelua, jolloin herkkyys vahvuuksien huomaamiseen kasvaa. Kun vahvuudet tulevat tutuiksi, ne on helpompaa huomata, sanoittaa ja sisällyttää omaan toimintaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 70). On tärkeää opetella huomaamaan arjessa myönteisiä asioita, luomaan positiivisia tilanteita ja tunteita itse. (Leskisenoja, 2019, s. 19.) Kuten Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 70) toteavat; vahvuuskielestä tulee tiedostamisen kautta itselle luontainen kieli.

Positiivinen pedagogiikka pitää vahvasti sisällään ajatuksen elinikäisestä oppimisesta (Leskisenoja, 2019, s. 24). Emme siis koskaan tule valmiiksi positiivisen pedagogiikan arvojen toteuttajiksi, vaan tärkeää on juuri tämä hetki. Tahtotila ratkaisee, aina. Millaista pedagogiikkaa haluamme toteuttaa, kestämmekö keskeneräisyyden, olemmeko valmiita kehittymään ja muuttumaan? Leskisenoja (2019, s. 42) pysäytti meitä keskustelemaan keskenään siitä, onko hyvinvointi laadukkaan opetuksen mukana tuleva sivutuote?

Leskisenoja (2019, s. 112) nostaa kirjassaan esille viisauden, jonka mukaan nimenomaan rakkaus tekee eron hyvän ja erinomaisen opettajan välille. Riittääkö se, että on hyvä opettaja, vai haluammeko jatkuvasti kehittyä ja tulla erinomaisiksi opettajiksi? Olemme kuulleet siitä, miten varhaiskasvatuksessa voidaan pitää vaikeana tai tarpeettomana sallia aitoa rakkautta lasta kohtaan; uskallammeko antautua aitoon, rakkaudelliseen kasvatussuhteeseen, jossa lapsi saa kokea olevansa rakastettu yli opettajan ammatillisen etäisyyden rajan. Mielestämme on tärkeää päästää tietoisesti lapsi lähelle itseään; tällä tavoin toteutuu vastavuoroinen vuorovaikutussuhde, jossa niin lapsi kuin aikuinen voi hyvin.

Opettajan ja lapsen omat flow-tilat vaikuttavat tiiviisti toisiinsa (Shernoff ym. 2014, s. 225). Tässä voimme palata siihen, mistä jo aiemmin tekstissä mainitsimme; kuinka tärkeää on innostuminen. Ja kuinka suuri voima on yhdessä innostumisessa? Niin lapsen kuin opettajan tunteet vaikuttavat oppimiseen (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 20-21). Tästä syystä opettajana täytyy itsekkin innostua ja kyetä innostamaan myös lapsia. Aikuisen innostuminen säteilee lapselle ja lapsen hyväksi (Leskisenoja, 2019, s. 72). Innostuminen, intohimo ja heittäytyminen omaan opettajuuteen on rikastuttava matka opettajuuden ytimeen.

Kuten olemme todenneet, Seligmanin tavoitteena on ollut VIA-luokittelun kautta arvojen nostaminen käytännön toimintaan (Peterson & Seligman, 2004; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016; Leskisenoja, 2019). Tällä ajatuksella voimme todeta sen, että silloin kun haluamme lähteä toteuttamaan positiivista pedagogiikkaa, kyse on arvoista. On pohdittava ensin omaa opettajuuttaan ja arvojaan, jonka jälkeen tulee käytännön toiminta. Esimerkiksi Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016 & 2017) vahvuusvaris-teema ei mielestämme sellaisenaan ole valmis käytännön toimintamalli varhaiskasvatukseen. Usein jos kuulee puhuttavan positiivisesta pedagogiikasta, puhutaan vain vahvuusvariksesta. Riittääkö se positiivisen pedagogiikan toteuttamisena? Tätä haluammekin tutkielmamme kautta haastaa varhaiskasvatuksessa työskenteleviä henkilöitä pohtimaan; tiedostamaan omia arvojaan toiminnan taustalla. Mielestämme kyse on yksinkertaisesti opettajan omista arvoista, mitä hän opettajuudessaan haluaa toteuttaa. Ensimmäinen tulee arvot, jonka jälkeen ne tuodaan omaan toimintaan. Tällöin myös vahvuusvaris-teema on hieno ja käytännöllinen tapa tuoda positiivinen pedagogiikka käytäntöön. Toivomme, että tutkielmamme on lisännyt lukijalle ymmärrystä positiivisen pedagogiikan merkityksestä ja on herättänyt pohtimaan omia arvoja niin henkilökohtaisesti kuin opettajuuden kannalta.

Eettisyys ja luotettavuus

Tutkielmassamme pyrimme käyttämään aineistoja ja tutkimuksia, jotka ovat tuoreita, ja sekä kansainvälisiä että kotimaisia. Haimme tietoa monenlaisista lähteistä, hyödyntäen kotimaisia ja kansainvälisiä tietokantoja. Käytimme merkittävien uranuurtajien tutkimusta tutkielmamme pohjana. Seligmanin (2011) keskeinen PERMA-teoria toimi tutkielman punaisena lankana, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. Monipuolisen aineiston lisäksi olemme pyrkineet luomaan vuoropuhelua lähteiden välille. Objektiivisuus on toteutunut vuoropuhelun myötä, sillä rakensimme kattavan teoriapohjan tutkielmallemme. Myös yhteistutkijuus on tukenut

objektiivisuutta ja ollut suuri vahvuutemme. Tutkielman teon aikana pysähdyimme monesti pohtimaan sitä, olemmeko nostaneet tarpeeksi erilaisia näkökulmia aiheeseen liittyen. Objektiivisuuden mahdollistumiseksi meitä on haastettu tutkijoina ravistamaan omat ennakkoletuksemme tutkielman tekemisestä.

Olemme harkiten käyttäneet tutkimustietoa esimerkiksi koulukontekstista tutkielmaamme tehdessä. Tutkielmaa tehdessä on tullut vastaan paljon haasteita erilaisista käsitteistä; millaisia käsitteitä käytämme, olemmeko käyttäneet varmasti oikeita käsitteitä ja millaista kieltä haluamme käyttää. Käsitteitä olemme halunneet määritellä selkeyden takia, mutta sen tekeminen mahdollisimman lyhyesti on ollut haastavaa. Emme halua esimerkiksi määritellä tunteista mitään itsessään negatiiviseksi tai kielletyiksi. Olemme tutkielmassa laajasti avanneet positiivisen pedagogiikan ennakkoletuksia ja sitä, mitä positiivisella pedagogiikalla todellisuudessa tarkoitetaan.

Jatkotutkimusaiheet

Pro graduun aiheesta jää paljon tutkimisen varaa. Tutkielmaa tehdessä on jopa alkanut tuntua, että aineistoa olisi tarjolla niin paljon, ettemme ole saaneet koottua asioita riittävästi yhteen. Toisinaan on tuntunut, että aihe on ollut liian laaja, mutta joskus taas olisi voinut laajentaa näkökulmia enemmänkin. Pelkästään vuorovaikutuksen toteutuminen lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välillä olisi mielenkiintoinen tutkimisen kohde. Toisaalta myös positiivisen pedagogiikan arvoja olisi avartavaa lähteä havainnoimaan käytännön toiminnassa. Jo yksikin PERMA-teorian arvoista tarjoaisi tutkimukselle kattavan ikkunan varhaiskasvatukseen. Olemme tutkielman teon aikana todenneet, että Vasun näkökulmat esimerkiksi arvopohjaltaan vastaavat hyvin pitkälle positiivisen pedagogiikan perusajatuksia. Kuitenkaan kokemuksemme mukaan varhaiskasvatuksessa ei valitettavan usein toteudu Vasun velvoittama arvopohja – positiivisen pedagogiikan perusajatuksista puhumattakaan. Aihe tarjoaa siis paljon mahdollisuuksia niin näkökulmaltaan kuin laajuudeltaan.

Yhteistutkijuus

Tutkielmaa tehdessämme ajattelumme rajoja on haastettu. Usein olemme pysähtyneet vauhiliksen äärelle, sitten ihmetelleet, keskustelleet ja pohtineet yhdessä. Olemme nähneet yhdessä valtavaa arvoa tutkimusaiheessamme, joka on mahdollistanut yhteisen flow-tilan ja oppimisen

yhdessä. Kun toiselta meistä on loppunut ajatus, toinen on osannut siitä jatkaa. Ammatillinen kasvumme on saanut mennä tämän prosessin aikana huikean harppauksen eteenpäin, samaan suuntaan.

Yhteistyömme on pohjautunut alusta asti hyvälle vuorovaikutukselle. Olemme huomanneet sen merkityksen konkreettisesti; kuinka tärkeää on keskustella, pohtia, olla läsnä ja arvostaa toisen näkemystä. Tutkielmamme arvot ovat olleet tutkimustyössämme läsnä ja olemme tutkimusta tehdessämme havainneet arvojen tärkeyden ja toimivuuden meidän vuorovaikutuksessamme. Yhteinen arvopohja on ollut meille valtava vahvuus ja voimavara. Koemme, että olemme saaneet omaa ajattelua, sydäntä ja arvoja tuotua tutkielmaan sekä saaneet käyttää lähteitä niin inspiraationa kuin vahvana teoreettisena perustana tutkimustyöllemme. Koko prosessi on ollut huikea matka kohti opettajuuden ydintä – vastavuoroista vuorovaikutusta, toisten aitoa kunnioittamista, kohtaamista ja välittämistä toisista. Olemme saaneet oppia yhdessä innostuen, pohtien ja keskustellen. Olemme sen itse nyt kokeneet, että oppiminen todellakin tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa!

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampere: University Press Tampere.
- Avola, P. (2017). *Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa - positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet*. University of Tampere.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus – positiivisen pedagogikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Buckley, M. & Saarni, C. (2014). Emotion Regulation – Implications for Positive Youth Development. Teoksessa Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools* (99–114). New York: Routledge.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus – kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Csikszentmihalyi, M. & Hellsten, R. (2005). *Flow - elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Furlong, M. J., Gilman, R. & Huebner, E. S. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Juusola, M. (2017). *Sosiaalisten taitojen ohjaajan opas*. Koulutuskeskus Artemia.
- Järnefelt, P., Lång, N. & Väättäinen, E. (2012). Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittäminen Vantaalla. Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu – kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen (107-140)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! - Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Karjalainen, S. (2017). Pieniä kohtaamisia. Teoksessa *Nyt on pedagogiikan aika* (s. 15-17).

Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto. Haettu osoitteesta:

<https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> 21.1.2020.

Karlsson, L. & Estola, E. (2016). Johdanto - Välkkeitä. Teoksessa Karlsson, L., Puroila, A-M. & Estola, E. (toim). *Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. Latvia: Livonia Print.

Karlsson, L., Puroila, A-M. & Estola, E. (2016). *Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. Latvia: Livonia Print.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224-242). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä – opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA- teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa – toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2014). Leikki. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.), *Joko se puhuu? - Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (226-246). Jyväskylä: PS-kustannus.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista*. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.

Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. Teoksessa *International Journal of Wellbeing* (3). 147-161.

- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2015). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. (2009). *Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu – kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen (35-62)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC: Oxford University Press.
- Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. (2019). *Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina – Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa*. Journal of Early Childhood Education Research; Vol 8(1), p. 121-142.
- Pihlaja, P. & Viitala R. (2019). *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rönty, L-I. & Rönty, S. (2012). Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu – kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen (63-79)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV - Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampereen yliopisto: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu osoitteesta:
<https://www.fsd.uta.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf> 11.3.2020.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Saukkola, K. & Laane, T. (2017). *Näe sydämellä - luo arvostava yhteys lapseen*. Kerava: Painojussit Oy.

Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2014). Academic Self-Efficacy. Teoksessa Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools* (115-130). New York: Routledge.

Sharkey, J. D., Quirk, M. & Mayworm A. M. (2014). Student Engagement. Teoksessa Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools* (176-191). New York: Routledge.

Sherhoff, D. J., Abdi, B., Anderson, B. & Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow in schools revisited. Cultivating engaged learners and optimal learning environments. Teoksessa Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools* (211-226). New York: Routledge.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. Teoksessa: Csikszentmihalyi, M. *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. (279-298).

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

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.

Spinrad, T. L. & Eisenberg, N. (2014). Empathy, Prosocial Behavior, and Positive Development in schools. Teoksessa Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools* (82-98). New York: Routledge.

Stein, S. & Book, H. E. (2011). *The EQ edge: Emotional intelligence and your success*. Canada: John Wiley & Sons.

Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Uusitalo-Malmivaara, L. (2016). Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen.
Teoksessa: *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?*
(127-149). Jyväskylä: PS-kustannus.

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.

Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja.*
Espoo: Oriental xPress Oy.