



Mettovaara Hilla ja Niemimäki Tiina

Yhdessä vahvemmaksi

Yhteisöllisyys ja positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus, Opetus- ja kasvatustieteiden tutkimusohjelma

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhdessä vahvemmaksi – Yhteisöllisyys ja positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa
(Hilla Mettovaara ja Tiina Niemimäki)

Kandidaatintyö, 41 sivua

Maaliskuu 2020

Kandidaatintyömme tarkoituksena on selvittää yhteisön ja positiivisen pedagogiikan välisiä yhteyksiä. Tutkielmassamme käsittelemme, miten positiivisen pedagogiikan käytänteiden kautta varhaiskasvatuksessa voidaan rakentaa yhteisöllisyyttä. Pohdimme yhteenkuuluvuuden eri ulottuvuuksia ja määritelmiä yksilön ja yhteisön näkökulmasta. Tarkastelemme yhteisöllisyyttä ja sen rakentumista sosiokulttuurisen teorian sekä Martin Seligmanin PERMA-teorian kautta.

Esittelemme positiivisen pedagogiikan keskeisimpiä käsitteitä ja positiivisen psykologian teorioita, joille positiivinen pedagogiikka perustuu. Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on vaalia hyvää, sillä paha pitää kyllä huolen itsesään. Yksi sen osa-alueista on vahvuuskieli, joka pitää sisällään hyvän huomaamisen ja sen ääneen sanoittamisen. Positiivinen pedagogiikka kasvattaa lisäksi yksilön resilienssiä, joka tarkoittaa selviytymiskykyä elämän haastavissa tilanteissa.

Varhaiskasvatuksen konteksti mahdollistaa yksilöllisen identiteetin rakentuminen ja jokaisen henkilökohtaisten vahvuuksien sanallistamisen positiivisen pedagogiikan keinoin. Vahvuuskieli on yksi positiivisen pedagogiikan käytänteistä, jonka avulla yksilöt yhteisössä oppivat tunnistamaan omia vahvuuksiaan toistensa tukemana. Vahvuuskielen opettelu ja sen käyttäminen yhteisön jäsenten keskuudessa ovat välttämättömiä vahvuuksien tunnistamisen ja käyttöönoton takaamiseksi. Yksilö tarvitsee yhteisöä kasvaakseen omaksi kokonaiseksi itsekseen. Positiivisen pedagogiikan avulla kasvatetaan lapsen resilienssiä ikään kuin selkäreppuun elämää varten. Myöhemmin nämä vahvuudet toimivat elämässä voimavaroina, joita ihminen tarvitsee elämän haasteista selviytymiseen.

Avainsanat: identiteetti, luontevahvuudet, positiivinen pedagogiikka, resilienssi, yhteisöllisyys, vahvuuskieli, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto – Lähtökohtia ja taustaa tutkielmallemme	5
2	Tutkielman metodologiaa ja luotettavuutta	8
2.1	Laadullinen tutkimus	8
2.2	Kuvaileva kirjallisuuskatsaus	10
2.3	Kanssatutkijuus.....	10
3	Yhteisöllisyyden teoriaa	12
3.1	Sosiokulttuurinen teoria.....	12
3.2	Sosiaalipedagogiikka	13
3.3	PERMA -teoria	14
3.4	Identiteetti	16
4	Yhteisöllisyyden teoriasta käytäntöön	18
4.1	Varhaiskasvatusryhmä yhteisönä.....	18
4.2	Lasten keskinäinen ilo	20
4.3	Opettaja- oppilassuhde.....	21
5	Yksilön vahvuudet varhaiskasvatuksessa.....	23
5.1	Positiivinen pedagogiikka.....	23
5.2	Positiivinen psykologia.....	24
5.3	Luontevahvuudet esiin vahvuuskielellä	26
5.4	Vahvuuksien yhteisö.....	28
5.5	Resilienssi eli toipumiskyky	31
5.6	Flow -tila.....	32
6	Pohdintaa	34
	Lähteet	37

1 Johdanto – Lähtökohtia ja taustaa tutkielmallemme

Omien kokemustemme perusteella tiedämme, että on olemassa laadultaan erilaisia yhteisöjä. Toisissa on hyvä olla ja niistä saa voimaa, mutta jotkin yhteisöt ovat ilmapiiriltään negatiivisia. Etsimme tietoa, kuinka ilmapiiriä voidaan kehittää myönteiseen suuntaan ja ylläpitää. Lisäksi lähtöajatuksena meillä on omien vahvuuksien tiedostamisen tärkeys, jonka olemme molemmat tiedostaneet vasta aikuisiällä. Olemme tulleet siihen lopputulokseen, että vahvuudet olisivat voineet olla henkisenä voimavarana jo paljon aikaisemmin lapsuudessa. Sellaisissa yhteisöissä, joissa saa positiivista palautetta ja pääsee käyttämään omia vahvuuksiaan, vallitsee hyvä ilmapiiri. Tutkimuskysymyksemme on siis:

Miten positiivinen pedagogiikka voi tukea yhteisöllisyyden rakentumista varhaiskasvatuksessa?

Aiheenamme ovat yhteisöllisyys ja positiivinen pedagogiikka. Näiden yhdistäminen ja käsitteleminen saman otsikon alla on perusteltua, koska ihminen kasvaa sosiaalisissa ympäristöissä ja kanssaihmisillä on suuri merkitys jokaisen ihmisen elämässä. Sosiaalipedagogisen ajattelun mukaan yksilö ja yhteisö ovat erottamattomat, sillä ilman yhteisöä ei ole yksilöä ja toisin päin (Kurki 2001, 122).

Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2019) painotetaan yhteisön merkitystä. Henkilöstön tavoilla ja toiminnalla on suuri vaikutus lapsen omaksuessa varhaiskasvatustyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Varhaiskasvatussuunnitelmassa todetaan myös yhteisön kaikkien jäsenten vaikuttavan toimintakulttuuriin, joka taas vaikuttaa kaikkiin sen jäseniin. Toimintakulttuuri siis muokkautuu sen jäsenten vuorovaikutuksessa (Opetushallitus 2019, 28). Lisäksi perustelemme aiheitamme sen ajankohtaisuudella, sillä kasvatustieteellinen tutkimus mukailee hyvin pitkälle Vygotskilaista ajatusta siitä, että ympäristö ja sosiaalinen kanssakäyminen ovat osana kasvua (Määttä 2016). Myönteisellä ilmapiirillä ja kannustamisella on suuri merkitys yksilön kokemuksen kannalta, joten positiivinen pedagogiikka tukee omalta osaltaan ilmapiirin kehittämistä varhaiskasvatuksen ympäristössä.

Meidän tutkielmamme nojaa aiheisiin, jotka koemme ajankohtaisiksi ja tärkeiksi. Yksi merkittävimmistä syistä on kouluviihtyvyyden heikko taso Suomessa vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa (Leskisenoja 2016, 23). Monissa tilastoissa näyttää myös siltä, että

mielenterveyden häiriöt on lisääntyneet. Tähän vaikuttaa diagnosoinnin lisääntyminen ja ihmisten hakeutuminen hoidon piiriin. Tästä huolimatta lisääntyneet mielenterveyden häiriöt on huolestuttava ilmiö. Näiden lisäksi yhteisöllisyyden puute vaivaa individualismia korostavaa länsimaista yhteiskuntaa (Kangaspunta 2011, 8-9).

Aron (2011) mukaan sosiaalisen työnjaon monimutkaistumisen myötä kasvaa myös ihmisten yksilöllisyys ja samalla heidän yksilölliset tarpeensa, toiveensa, tavoitteensa ja elintapansa muodostuvat keskenään entistä erilaisemmiksi. Tässä on uhkana se, että ihmiset keskittyvät niin paljon omiin tavoitteisiinsa, että yhteisöllinen solidaarisuus kärsii. Tämä voi myös johtaa siihen, että ihmiset helpommin elävät elämäänsä erillään muista ihmisistä. Aron (2011) mukaan erilaisuuden kokemisen tunne on lisääntynyt ajan myötä, sillä ennen ympäristö määritteli enemmän ihmisen tulevaisuutta ja valinnan vaikeus aiheuttaa ahdistusta. Nykyään nuorten tulee itse valita, mitä heistä tulee, mitkä heidän arvonsa ovat ja mihin kuulua (Aro 2011, 36-42). Tämä valinta voi olla hyvin vaikea, jos ei tunne omia vahvuuksiaan ja usko itseensä sen vertaa, että uskaltaisi hakeutua alalle, josta oikeasti unelmoi.

Pyrimme tutkielmassamme johdonmukaisuuteen ja luotettavuuteen. Käytämme vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita, väitöskirjoja ja teoksia. Kiinnitämme huomiota lähteiden tuoreuteen ja tuomme esille niin sanottuja klassikkoteorioita. Varsinkin positiivisesta psykologiasta ja pedagogiikasta on kirjoitettu paljon uutta kirjallisuutta suomeksi, vaikka se onkin suhteellisen uusi ilmiö kotimaassamme. Käytämme myös ulkomaisia lähteitä, sillä positiivista psykologiaa on tutkittu paljon englanninkielisissä maissa vuosituhatien vaihteesta eteenpäin. Kyseessä on suhteellisen uusi tutkimusala, joten siitä ei edes hirveän vanhoja lähteitä löydy. Johdonmukaisuus näkyy työssä loogisena käsitteiden esittelyjärjestyksenä. Tuomme tutkielmassamme ensin esille aiheitamme käsittelevää teoriaa ja sen jälkeen siihen liittyviä käytännön sovelluksia.

Tiedon hankinnan ja työn prosessimaisuus tuo näkökulmaisuuksia tiedon käsittelyyn ja opettaa kriittistä suhtautumista tietoon. Omien kokemusten tuoma arkitieto ja niiden tarkasteleminen ovat saaneet työn lomassa uutta näkökulmaa. Ajattelemme, että tällaisella prosessilla on merkitystä tulevassa työssämme varhaiskasvatuksen opettajina. Näkökulmaisuuksia ja oman tiedon kriittinen tarkastelu ovat taitoja, joita tarvitsemme tulevassa työssämme varhaiskasvatuksen opettajina.

Tutkimuskysymyksemme oli alun alkaen muotoa "Mitkä", mutta muutimme sitä Metsämuurosen (2011) teoksen *Laadullisen tutkimuksen käsikirjan*, mukaan hyvän

tutkimuskysymyksen laadinnan mukaiseksi. Hyvä kysymys antaa informaatiota tutkimuksen sisällöstä. Kysymyksen on hyvä olla mahdollisimman selkeä ja suuntaa antava. Se ei saa olla liian suora ja “kyllä/ei vastausta odottavaa muotoa esimerkiksi “onko”, vaan paremminkin muotoa “milloin tai miten” (Metsämuuronen 2011, 25). Tästä pohdinnasta tavoitimme oman kysymyksemme lopullisen muodon “miten”, joka kuvaa tutkimuksemme tarkoitusta kuvata tutkittavaa ilmiötä, asioita ja niiden välisiä suhteita laadullisen tutkimuksen mukaisesti.

Työmme käsittää yhteisöön ja positiiviseen pedagogiikkaan liittyvää tietoa ja pohdintaa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkielmamme on luonteeltaan filosofinen ja pyrimme johdonmukaisesti selittämään aiheeseen liittyviä käsitteitä ja kokonaisuuksia. Toivomme, että lukija voi työmme avulla oppia jotain uutta ja innostua kanssamme kehittämään erilaisia yhteisöjä positiivisen pedagogiikan keinoin. Tunnustammekin jo nyt tutkimuksen alussa, että olemme etsineet tietoa tutkimuskysymyksemme pohjalta ja tietystä näkökulmasta.

2 Tutkielman metodologiaa ja luotettavuutta

2.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme laadullinen tutkimus, jossa aineistonkeruu ja sen käsittely kietoutuvat yhteen ja alusavaa tulkintaa joudutaan tekemään jo aineistonkeruun vaiheessa (Hakala 2010, 18). Yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkki on prosessimaisuus. Vaikeinta tässä kirjoittamisprosessissa onkin ollut jatkuva muutos näkökulmassa ja ajattelutavoissa, jonka syvempi yhteisöllisyyteen ja positiiviseen pedagogiikkaan perehtyminen aiheuttaa. Tutkimuskysymyksemme on muuttunut useamman kerran ja prosessin aikana näkökulmat ovat lisääntyneet. Lisäksi on ollut haasteellista määritellä, minkä käsitteiden avaaminen on perusteltua ja tarpeellista, ja minkä ei. Laadullista tutkimusta voidaanakin kuvailla jatkuvaksi päätöksentekoprosessiksi ja ongelmanratkaisusarjaksi (Kiviniemi 2010, 70–71).

Laadullista tutkimusta kritisoidaan sen subjektiivisesta luonteesta (Weckroth, 1992, 147). Kiviniemi (2010) kuvailee, että subjektiivisuudella tarkoitetaan rajaamiseen liittyviä tutkijan omia intressejä ja näkökulmia, jolloin on aina kyse rajauksen tulkinnallisesta puolesta, jotka vaikuttavat aineistonkeruuprosessiin ja koko aineiston luonteeseen (Kiviniemi 2010, 73). Laadullisessa tutkimuksessa totuus on aina suhteessa ympäristöön, mutta tietystä näkökulmasta katsottuna subjektiivista (Siljander 2011, 206; Hakala 2010, 22). Tutkijana olemme tästä syystä väistämättä keskeisemmässä asemassa, kuin määrällistä tutkimusta tehtäessä. Laadullisessa tutkimuksessa vapaus edetä tutkimuksessa joustavasti, asettaa meidät velvollisiksi ilmaisemaan taustaratkaisumme, jotta työmme olisi ylipäättään arvioitavissa (Eskola & Suoranta 2005, 20).

Päätimme valita työssämme määriteltävät käsitteet, sillä koimme, että ne käsitteet perustelevat ja määrittelevät parhaiten aihettamme. Valitsemamme käsitteet ovat välttämättömiä positiivisen pedagogiikan ja yhteisöllisyyden merkityksellisyyden ymmärtämiselle varhaiskasvatuksessa. Kuvaamme myös positiivisen pedagogiikan vaikutuksia lapsen kehityksen kannalta. Lisäksi toivomme, että positiivinen pedagogiikka olisi läsnä mahdollisimman monen päiväkodin arjessa.

Laadullisesta tutkimustiedosta löytyy jo suuri määrä valmiita aineistoja, mikä helpottaa hiukan tutkijan työtä (Eskola & Suoranta 2005, 117). Myös Ehrnoot (1990) tuo ilmi, että usein on järkevää etsiä tietoa sekundaariaineistosta aivan uuden tutkimuksen luomisen sijaan

(Ehrnroot 1990, 39). Suuren tietomäärän takia aineison rajaaminen on erittäin tärkeää ja toisaalta vaikeuttaa tehtävää tuottaa johdonmukaista tutkimustietoa. Metsämuurosen (2001) sanat: *“On parempi olla tietämätön kuin luulla tietävänsä jotain, mitä ei oikeastaan tiedä”* ovat olleet runkona koko työmme ajan (Metsämuuronen 2001, 21). Edellä mainittu ajatus on tullut meille tärkeäksi erityisesti aineistoa kerätessämme, sillä mitä syvemmälle aiheeseen olemme menneet, sitä tietämättömämmäksi olemme tunteneet itsemme. Jossain vaiheessa on tunnustettava oma tietämättömyytensä ja alettava kasaamaan lähteiden palapeliä lopulliseen muotoonsa.

Kasvatustieteen tutkimukset ovat hyvin usein keskittyneet pieniin aihepiireihin. *“Puita selitetään seikkaperäisesti, mutta metsää ei sen ympärillä. Ihmistieteellinen tutkimus on erityisen haavoittuvainen ja arka, mutta samalla kertaa mielenkiintoinen ja haastava.”* (Hakala 2010, 23; Metsämuuronen 2011, 20-21). Tutkimuksemme pyrkii näkemään asiat kokonaisvaltaisesti ja sitomaan teorian käytäntöön eli tutkiskelemaan puita, mutta kertomaan kuinka puut ovat osa suurempaa metsää.

Lisäksi tutkimuksemme käsittää Varton (2011) ajatusten mukaisen, perinteiselle tutkimukselle ominaisen luonteenpiirteen menetelmällisenä ja etenevänä kokonaisuutena. Tämä ilmenee niin, että lukija voi seurata ratkaisuja ja tutkimuksen kulkua selkeän rakenteen vuoksi. Hyvältä tutkimukselta odotetaan rakenteellisuutta ja loogisuutta lukijan kannalta, jotta hän voi joka kohdassa tutkimusta seurata ratkaisujamme perusteluineen ja seurauksineen (Varto 2011, 14).

Kamppisen ja Raivolan (2002) mukaan yhteiskunnalliset prosessit ovat entistä enemmän osa tutkijoiden työtä kaikilla tieteenaloilla. Yhteiskunnallisella tasolla tieteellistä tietoa hyödynnetään yhteiskunnan, kulttuurin ja luonnonympäristön välisiin suhteisiin ja niiden järjestelemiseen. Maailmaa pyritään rakentamaan eheämpään suuntaan, joten siihen tarvitaan avuksi nimenomaan tutkittua tietoa. Tähän liittyy käytännön riskejä liittyen tiedeyhteisön ja päätöstentekijöiden tavoitteisiin tulevaisuuden rakentamisen suhteen (Kamppinen & Raivola 2002, 206).

Kasvattajina pidämme tärkeänä, että lapsilla on jo varhaisessa vaiheessa turvallinen yhteisö, jossa kasvaa ja rakentaa identiteettiään. Haluaisimme myös olla osana rakentamassa yhteiskuntaa, jossa ihmisillä on edelleen yhteisöjä, johon kuulua ja joiden kautta heijastaa omaa identiteettiään. Uskomme yhteisöjen olevan tärkeitä jokaisen sosiaalisen elämän ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Esimerkiksi Martin Seligmanin (1992)

kokonaisvaltaista hyvinvointia mittaavan PERMA –teorian osa-alueita ovat *ihmissuhteet* ja *sitoutuminen*. Molemmat näistä toteutuvat yhteisössä, joka tukee ihmisen hyvinvointia (Seligman 1992). PERMA –teorian kautta tarkastelemme yhteisöön kuulumisen hyvinvointia lisääviä vaikutuksia ja kuinka näitä vaikutuksia voidaan lisätä varhaiskasvatuksessa.

2.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Työmme on kuvaileva kirjallisuuskatsaus eli kuvailemme ja tarkastelemme aihettamme määrättyssä kontekstissa laajasti ja syvällisesti (Hakala 2010). Salmisen (2011) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus ei sisällä tiukkaa säännöstöä, vaan siinä on tarkoitus kuvailla laadullisesti tutkittavaa asiaa mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Se on hyvä tapa tutkia ilmiötä, jonka aineisto kootaan aiemmasta tutkimustiedosta (Salminen 2011, 6).

Tutkimuksessamme on viitteitä myös osittain toimintatutkimukselle tyypillisestä tavasta etsiä tehokkaita ratkaisuja käytännön työhön. Tavoitteenamme on myös Stringerin (2014) toimintatutkimus-määritelmän mukaisesti kehittää sekä ammatillisia että yhteisöllisiä käytäntöjä lisäämään ihmisten hyvinvointia (Stringer 2014, 1). Creswell (2012) mainitsee, että toimintatutkimuksessa tutkimuksen tuottama tieto vaikuttaa käytännön toimintaan itsereflektion kautta (Creswell 2012, 586). Reflektointi on luonnollisessa osassa ammatillisuuden kehittämässä ja on lisäksi yhteydessä henkilökohtaisen kasvuprosessin ja elinikäisen oppimisen kanssa (Norton 2009, 23).

Emme toteuta tutkimusta, jossa olisimme aktiivisesti tutkimassa jotain jossain ympäristössä eli siinä mielessä tutkimuksemme ei ole toimintatutkimus. Toivomme kuitenkin, että tutkielmamme aiheuttaisi lukijoissaan itsereflektointia ja herättelisi ajatuksia siitä, miten toteuttaa vahvuusperusteista pedagogiikkaa varhaiskasvatusyhteisöissä. Prosessin aikana olemme reflektoineet omaa henkilökohtaista kasvatustilastamme ja identiteettiämme varhaiskasvatuksen opettajana.

2.3 Kansatutkijuus

Kansatutkijuutta määritellään Eskola & Suorannan (2005) mukaan tutkijatriangulaatio - käsitteellä. Yhden tai useamman tutkijan kanssa tehtävä yhteistutkimus lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä yhdessä tehtävään tutkimukseen saa alusta alkaen useampia näkökulmia. Jatkuva keskustelu tutkijakumppanin kanssa lisää oman työn kriittistä arvioimista.

Kanssatutkijuus lisää myös työmme luotettavuutta, sillä ajatuksille saadaan enemmän todistusaineistoa niitä yhdessä pohdittaessa eri näkökulmista (Eskola & Suoranta 2005, 68-69; Hakala 2010, 23). Luotettavuus auttaa lopulta tutkimuksellemme asetettua päämäärää, helpottaa informaation todellisen luonteen ymmärrystä ja tiedon vaikutuksen tarkoituseriä (Pietarinen 2002, 59). Kanssatutkijuus on siis luotettavuuden kannalta väline tiedon ja lopputuleman laadun suhteen.

Hakalan (2010) mukaan tiedeyhteisössä luotettavuutta arvioidaan kahdella tavalla. Ensimmäiseksi täytyy kysyä, että kuvaako aineisto rajattua aihetta. Toiseksi tutkijan täytyy pohtia mahdollisia yleisiä päätelmiä, jotka voivat syntyä tulkintojen perusteella (Hakala 2010, 23). Eskola & Suoranta (2005) korostavat, että yhteistyötä tehtäessä edellä mainitut tieteellisen tutkimuksen tavoitteet saavat hyvän lähtökohdan. Keskustelut lähteiden keräämisestä ja tulkinnasta herättävät uusia näkökulmia ja ajatuksia aiheesta (Eskola & Suoranta 2005, 68-69).

Keskustelemalla olemme päässeet eteenpäin ongelmakohtissa ja selkiyttäneet ajatuksia kokonaisuudesta. Esimerkiksi aineistonkeruuvaiheesta irti päästäminen ja siirtyminen kirjoitusvaiheeseen olisi yksinään voinut ollut haastavampaa. Lisäksi kanssatutkijan läsnäolo, myönteinen palaute ja rakentava kritiikki ovat auttaneet tutkimuksen etenemisessä selkeämpään suuntaan. Lisäksi olemme havainneet, että aiheista keskustelu siirtyy osittain myös oman pään sisäiseksi keskusteluksi, sillä uudet näkökulmat tuovat uudenlaisia tapoja ajatella itse asioita.

Aiheen rajaaminen on erityisesti helpottunut keskustelujemme ja palautteen kautta. Ainoastaan kysymyksen ääneen esittäminen on usein avannut kysymystä siinä määrin, että siihen saa selkeyttä. Lisäksi olemme käyneet kriittistä keskustelua pyrkiessämme ja moninäkökulmaiseen, mutta silti selkeään ja johdonmukaiseen kokonaisuuteen tutkielmassamme.

3 Yhteisöllisyyden teoriaa

Yhteisöä voi määritellä monella tavalla. Riippuen kulttuurista ja teoreettisesta tai metodisesta lähestymistavasta yhteisö saa erilaisia merkityksiä. Weisenfeldin (1996, 345) mukaan “yhteisö on dynaaminen, historiallisesti rakentunut kompleksi rakenne”. Yleisesti kuitenkin yhteisö ymmärretään “meinä”, joka eroaa “heistä” (Weisenfeld 1996, 337-338). Yhteisö voidaan ymmärtää myös ihmisryhmänä, joka jakaa yhteisiä kokemuksia, kiinnostuksen kohteita ja jotka kommunikoivat keskenään saavuttaakseen jonkin yhteisen päämäärän (Mercer 2000, 12). Tutkielmamme kannalta näemme yhteisön rakentuvan yhteisön jäsenten yksilöllisistä identiteeteistä yhteisen toiminnan kautta (Weisenfeld 1996, 339). Jokaisen identiteetti rakentuu yhteisön kautta ja sen yhteydessä (Koivula 2010).

Koivulan (2010) mukaan varhaiskasvatusryhmä muodostuu yhteisöksi erilaisten prosessien ja toiminnan kautta. Lapset itse toimivat aktiivisesti ryhmän muodostuessa ollessaan osana ryhmän toimintaa (Koivula 2010). Yhteisöt ovat kokonaisuuksia, joilla on paljon yhteistä kuten organisaation arvot, ymmärrys, historia ja käytänteet (Rogoff 2003, 80). Myös jokaisella varhaiskasvatuksen yksiköllä on Koivulan (2010) kuvaamana omat arvot ja periaatteet toimintasuunnitelmassaan, joiden mukaan kaikki yksikössä työskentelevät yksilöt ovat päättäneet toimia. On myös tärkeää muistaa, että lapsiryhmä ei ole valmis yhteisö, kun ryhmä on muodostettu aikuisten toimesta. Lapsiryhmä muodostuu yhteisöksi vasta ajan kuluessa, toiminnan kautta, erilaisten identiteettien muokatessa yhteisöä ja yhteisön muokatessa siinä toimivia identiteettejä (Koivula 2010, 153–156). Tämän vuoksi näemme jokaisen yksilön vahvuuksien tukemisen erittäin tärkeänä varhaiskasvatusryhmässä.

3.1 Sosiokulttuurinen teoria

Koivula (2010) tuo esille yhteisöjen suuren merkityksen jo pienille lapsille, sillä sitä kautta lapsi rakentaa omaa identiteettiään, omaksuu kulttuuria ja harjoittelee sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja (Koivula 2010). Vygotskin (1982) mukaan tutustuminen itseen alkaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eli yleensä osana jotain yhteisöä. Yhteisö voi olla perhe, naapurusto, kylä, seurakunta tai varhaiskasvatusryhmä. Hiljalleen itseen tutustuminen muuttuu sisäiseksi psyykkiseksi prosessiksi (Vygotsky 1982). Näin myös Hujalan (2011) teoksessa mainitaan, että identiteetti on sosiaalisesti luotu, sosiaaliseen ympäristöön sidottu ja

vuorovaikutuksessa välittyvä. Identiteetti on siis olemassa vain suhteessa toisiin ihmisiin, siksi identiteetillä onkin kaksi puolta: yksilön ja ympäristön kokema (Hujala 2011, 98 ja 102).

Kukaan ihminen ei rakenna identiteettiään umpiossa, vaan osana moninaisia yhteisöjä, jossa hän kehittää ajatteluaan (Hujala 2011; Rogoff 1990, 11). Myös Koivula (2010) mainitsee, että sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen on lopulta yhteisöllinen prosessi (Koivula 2010). Lisäksi Rogoffin (2003) teoksesta nousee esille, että lapset oppivat osallistumalla yhteisön toimintaan muiden ihmisten kanssa (Rogoff 2003), joka meidän tutkielmamme kontekstissa on varhaiskasvatusryhmä.

3.2 Sosiaalipedagogiikka

Kurjen (2011) mukaan sosiaalipedagogiikka on ensisijaisesti ajattelun väline, mutta se on hyvin vahvasti sidoksissa toimintaan. Se on myös sosiaalisen muotoutumisen oppi, jossa yksilöstä tulee kasvatuksen avulla yhteiskunnan hyödyllinen jäsen. Sosiaalipedagogiikka on myös lapsuuden ja nuoruuden hyvinvointia päiväkodissa tukeva oppi (Kurki 2001, 112). Tutkielmassamme sosiaalipedagogiikka näkyy nimenomaan kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevana aatteena toiminnan pohjalla ja ajatuksena varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta.

Kurjen (2001) mukaan yhteisön ja yksilön välinen suhde sosiaalipedagogiikassa on epäselvä. Kumpi oikeastaan on tärkeämpi? Tähän ajatukseen sosiaalipedagogiikka esittää kaksi näkökulmaa: sosiaalitieteilijät ajattelevat yhteisön olevan tärkeämpi, kun taas kasvatustieteilijät luonnollisestikin ajattelevat yksilön olevan tärkeämpi. Sosiaalipedagogisessa diskurssissa yhteisö ja yksilö ovat aina vuorovaikutuksessa keskenään, joten niitä on mahdotonta arvottaa toistensa yli. Ihminen kasvaa aidoksi persoonaksi vain yhdessä toisten persoonien kanssa ja siksi yksilön ja yhteisön suhde on hyvin keskeinen sosiaalipedagogiikassa (Kurki 2001).

Sosiaalipedagogisen ajattelutavan mukaan persoonakeskeisen kasvatuksen perustana ovat seuraavat kolme ajatusta: jokainen ihminen on ainutkertainen ja korvaamaton, kasvatus on sosialisaatiota sekä valmistautumista elämään ja ihminen on vapaa (Kurki 2001, 127). Eli kaiken kasvatuksen perustana tulee olla ihmisen persoonan vapaus ja autonomia. Juuri tähän yksilönvahvuudet ja positiivinen pedagogiikka nojautuvat hyvin vahvasti. Jokaisella ihmisellä

on omat vahvuutensa, joita hyödyntämällä hänestä kasvaa paras mahdollinen persoona, joka voi toteuttaa itseään yhteisön jäsenenä.

Kurki (2001) mainitsee, että Suomessa sosiaalipedagogiikalla on paikkansa varhaiskasvatuksessa. Sen mukaan kasvatustyön kaksi tavoitetta ovat yksilön sosialisointin tukeminen ja sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisy sekä ihmisten tarpeista ja monipuolisesta hyvinvoinnista huolehtiminen (Kurki 2001, 132). Vaikka Kurjen artikkeli on kirjoitettu melkein 20 vuotta sitten, sen kuvaama sosiaalipedagogiikka on nykyään arkipäivää varhaiskasvatuksen eri kentillä. Sama koskee Vygotskin (1982) sosiokulttuurista teoriaa, joka korostaa ympäristön merkitystä yksilön kehityksessä (Vygotsky 1982).

3.3 PERMA-teoria

Käsitlemme yhteenkuuluvuutta rakentavia käytänteitä professori Martin Seligmanin (2011) positiivisen psykologian alle kuuluvan PERMA-teorian kautta. PERMA-teorian mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä eri osatekijästä, jotka ovat myönteiset tunteet (positive emotion), sitoutuminen (engagement), ihmissuhteet (relationships), merkityksellisyys (meaning) ja saavuttaminen (accomplishment). PERMA-teoria pyrkii mittaamaan hyvinvointia, vaikka Seligman itsekin sanoo, että hyvinvoinnin ollessa kovin mutkikas käsite, sitä on vaikeaa mitata. PERMA-teoriassa mitataan viittä asiaa, jotka vaikuttavat hyvinvointiin ja onnellisuuteen (Seligman 2011, 18).

Seligmanin (2011) PERMA-teorian viisi elementtiä on valittu sillä perusteella, että jokainen niistä täyttää kolme ehtoa.

1. Kukin elementti edistää hyvinvointia
2. Ihmiset tavoittelevan hyvinvoinnin elementtiä itseisarvoisesti
3. Elementit ovat määriteltävissä ja mitattavissa

Teorian ensimmäinen elementti on *myönteiset tunteet*. Myönteisillä tunteilla tarkoitetaan mielihyvän takia tehtäviä asioita ja sellaisten asioiden tuottamia tuntemuksia kuten onnellisuus, mielihyvä ja mukavuuden tunne (Seligman 2011). Leskisenoja (2016) tuo esille PERMA-teoriaa soveltavassa väitöskirjassaan, kuinka positiivinen pedagogiikka lisää koettuja myönteisiä tunteita koulu yhteisössä (Leskisenoja 2016).

Teorian toinen elementti on *sitoutuminen*, joka tarkoittaa toimintaan liittyvää syvää kiinnostusta ja uppoutumista. Tätä sitoutumista kutsutaan myös flow-tilaksi (Seligman 2011, 16–17). Seligmanin (2002) mukaan flow-tila edellyttää tehtävän on sopivaan vaikeutta, keskittymistä. Lisäksi tehtävällä selkeä tavoite ja siitä saa välitöntä palautetta. Tehtävän aloittamisen tulee olla helppoa ja hallinnan tunne tulee säilyä. Flow-tilan aikana itseyden tunto katoaa ja aika pysähtyy. Flow-tiloja etsivillä ihmisillä on tutkittu olevan korkeampi onnellisuuden taso, ja flow-tiloja säännöllisesti kokevat ihmiset ovat sitoutuneempia ja onnellisempia (Seligman 2002, 142; Seligman 2011). Leskisenojan (2016) mukaan ideaali oppimistilanteissa lapset saisivat säännöllisesti flow-kokemuksia. Vaikka flow-tila ei suoranaisesti ole mikään pedagoginen käytänte, on se kuitenkin erilaisten käytänteiden ja oppimistilanteiden onnellisuutta lisäävä oheisilmiö (Leskisenoja 2016, 109).

PERMA-teorian kolmas elementti on *ihmissuhteet*, johon keskitymme tutkimuksessamme erityisesti, sillä se liittyy läheisesti yhteisöllisyyden rakentamiseen. Yhteisön sosiaalista tukea eli huolehditukseksi, arvostetuksi ja rakastetuksi tulemista on kautta aikojen pidetty tärkeänä ihmisen hyvinvoinnille (Seligman 2011, 86). Moniin ihmiselämän aikana koettuihin tilanteisiin liittyy yhteisöllisyys ja varsinkin vastoinkäymisiä kohdatessa muiden ihmisten merkitys on huomattava. Myös helpoin tapa kohentaa omaa hyvinvointiaan on osoittaa ystävällisyyttä muita ihmisiä kohtaan (Seligman 2011, 20). Myös Maslowin tarvehierarkiassa yhteisöllisyys ja ihmissuhteet ovat korkealla (Maslow 1943). Varhaiskasvatuksen perusteet (2019) huomioi ihmissuhteiden tärkeyden asettaessaan henkilöstölle velvollisuuden tukea lasten vertaissuhteiden syntymistä ja vaalimalla kaverisuhteita (Opetushallitus 2019, 44).

Neljäs teorian elementti on *merkityksellisyys*. Merkityksellisyys tarkoittaa ihmisen kokemusta oman elämänsä arvokkuudesta ja tunnetta, että on osana jotain itseään suurempaan. Iso osa merkityksellisyyden kokemusta on omien vahvuuksien hyödyntäminen (Seligman 2002, 17). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) tuovat esiin, että hyödyntääkseen vahvuuksiaan lapsi tarvitsee ensin vahvuuskieltä tunnistaakseen vahvuuksia itsessään ja toisissa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016).

PERMA-teorian viimeinen elementti on *saavuttaminen* millä tarkoitetaan menestymistä sen itsensä takia. Ihmiset nimittäin tavoittelevat saavutuksia, vaikka ne eivät aikaansaisi myönteisiä tunteita tai muitakaan PERMA-teorian muita osa-alueita. Seligmanin mukaan saavuttaminen on erillinen elementti, koska ihmiset tavoittelevat sitä riippumatta muista teorian elementeistä (Seligman 2011, 18–19). Tavoitellessaan saavutuksia ihminen tarvitsee

resilienssiä, eli toipumiskykyä. Yleensä saavutukset koetaan haastaviksi ja osaksi siitä syystä niitä myös tavoitellaan. Positiivinen pedagogiikka kokonaisuudessaan rakentaa ikään kuin kallon, jolla lapsi voi turvallisesti seistä ja suunnitella, mille kiville sitä lähtisi hyppelemään. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen uskaltaa lähteä haastamaan itseään ja menemään epämurkavuusalueelle, kun hän tiedostaa vahvuutensa. Lisäksi vahvuuksien tiedostaminen mahdollistaa omien heikkouksien realistisen hahmottamisen ja hyväksymisen. Heikkoudet ja epäonnistumiset nähdään tällöin realistisesti luonnollisina osina itseä ja elämää.

3.4 Identiteetti

Yhteisön ollessa yksilön kehitykselle tärkeä on myös hyvä tunnistaa yksilön merkitys yhteisölle. Jokainen yhteisö saa alkunsa jäsenten yksilöllisestä identiteetistä (Weisenfeld 1996, 339). Koivula (2010) painottaa, että kuuluminen erilaisiin yhteisöihin rakentaa yksilön identiteettiä ja sillä on suuri merkitys yksilön sosialisoinnin kannalta (Koivula 2010). Identiteetti viittaa Mäkisen (2011) mukaan sekä yhtäläisyyteen että samanlaisuuteen. Lisäksi se toimii välineenä, jonka avulla määrittelemme, kuka olemme ja kuinka samaistumme muihin ihmisiin. Monesti identiteetin käsitteeseen suhtaudutaan kuitenkin enemmän erojen kuin samanlaisuuksien kautta (Mäkinen, 2011).

Varhaiskasvatussuunnitelma käsittelee Mäkisen (2011) mukaan identiteettiä kieleen, kulttuuriin, katsomukseen ja taidekasvatukseen yhteydessä (Mäkinen 2011, 95). Tällainen näkökulma korostaa yksilöiden välisiä eroja enemmän, kuin korostaa samanlaisuutta. Tämä on ristiriitaista ottaen huomioon identiteetti sanan alkuperäisen tarkoituksen, joka korostaa samanlaisuutta suhteessa ympäröivään yhteisöön (Mäkinen 2011).

Mäkinen (2011) tuo esille myös sen, että minuus tai oma identiteetti on jatkuvasti muokkautuva asia. Minuuden muutos ei tule koskaan päätökseen, vaan se muovautuu uudelleen ja uudelleen. Joskus tiedostetusti ja joskus tiedostamattomasti. Identiteetin muovautumisessa käsitykset itsestä muokkaantuvat osana yhteisöä erilaisissa osallisuuden ja vuorovaikutuksen kokemuksissa. Ihminen kykenee myös tarkastelemaan omia kokemuksiaan ulkopuolisena ja peilata niitä menneeseen, nykyiseen ja tulevaan (Mäkinen 2011, 100–101).

Koivula (2010) kirjoittaa, että yhteisöllä on suuri merkitys yksilön sosialisoinnin ja identiteetin rakentamisen kannalta. Sen kautta lapset rakentavat omia identiteettejään, omaksuvat vertaiskulttuuria ja harjoittelevat sosiaalisia taitoja (Koivula 2010). Yhteisöön

sitoutuminen ei ole itseäänselvyys, vaan vaatii toimintaan sitoutumista sekä yksilöiltä, että yhteisöltä (Wenger 1998). Näin jokainen yhteisön jäsen löytää oman identiteettinsä suhteessa yhteisöön. Lähdemme lähestymään tätä yhteisöllisyyttä rakentavaa toimintaa positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Keskitymme erityisesti yksilön vahvuuksiin ja kuinka niitä tiedostamalla ja sanoittamalla voidaan lisätä positiivisia tunteita ja yhteenkuuluvuuden tunnetta varhaiskasvatusryhmässä.

Mäkisen (2011) mukaan lapsen identiteetin rakentumisen kannalta kasvattajan tulisi pyrkiä luomaan tiloja, jossa jokainen lapsi saa tulla nähdyksi, kuulluksi ja osalliseksi yhteisön toiminnassa. Identiteetti rakentuu erilaisissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa, joissa lapsi saa heijastaa omaa identiteettiään yhteisöstä. Siinä on kyse suhteista toisiin ihmisiin ja lapsen asemasta ryhmässä (Mäkinen 2011, 99).

4 Yhteisöllisyyden teoriasta käytäntöön

Maslow (1943) määrittelee Stratigos ym. (2014) teoksessa kuulumisen tunteen (belongingness) yhdeksi tärkeimmistä ihmisen perustarpeista. Se on kolmannella tasolla niinkin perustavanlaatuisien asioiden, kuin ruuan, juoman ja turvallisuuden jälkeen (Stratigos ym. 2014). Myös varhaiskasvatussuunnitelman mukaan vertaisryhmään kuulumisen kokemus on todella tärkeää lapsen oppimisen ja osallisuuden kannalta (Opetushallitus 2019, 29–31).

Juutinen (2015) kuvaa väitöskirjassaan “Inside or outside?: Small stories about the politics of belonging in preschools” yhteenkuuluvuuden kaksi eri muotoa. Stratiogo, Bradley & Sumsionin (2014) mukaan on olemassa yhteenkuuluvuuden tunne (the sense of belonging), mikä kuvaa ihmisen tunnepitoista kiintymystä toisiin ihmisiin ja ryhmiin. Toinen yhteenkuuluvuutta rakentava asia on yhteenkuuluvuuden politiikka (the politics of belonging). Yhteenkuuluvuuden politiikka tarkoittaa niitä mekanismeja ja prosesseja, joilla yhteenkuuluvuutta rakennetaan ja tuotetaan (Stratiogo & Bradley & Sumsion, 2014; Juutinen 2015).

Yhteenkuuluvuus tai yhteenkuuluvuuden tunne eroaa kuitenkin yhteisöllisyydestä (sense of community) siten, että yhteisöllisyys on ryhmän jäsenten keskinäinen tunne yhteenkuulumisesta ja toistensa tärkeydestä toisilleen. Yhteisöllisyyden tunne sisältää myös uskon siihen, että jäsenten tarpeet tulevat tyydytytyiksi, kun he sitoutuvat yhdessä olemiseen (Koivula 2010, 23).

Samasta tunteen ja sitoutumisen yhteenliittymästä mainitsee Aro (2011). Yhteisöllisyydessä on tärkeää juuri emotionaalinen kokemus kuulumisesta yhteisöön. Pelkkä tunne ei kuitenkaan vielä muodosta suhdetta osapuolten välille. Ihmisten välille tarvitaan myös vastavuoroista toimintaa, joka muodostaa yhdessä emotionaalisen kokemuksen kanssa sosiaalisen siteen (Aro 2011, 38–40).

4.1 Varhaiskasvatusryhmä yhteisönä

Varhaiskasvatus Suomessa tarkoittaa lapsen kasvatusta, joka tapahtuu ennen oppivelvollisuuden alkua. Yhteiskunta ottaa vastuun osasta kasvatustehtävää, vaikka päävastuu on lapsen huoltajilla ja kodeilla. Varhaiskasvatuksen yhtenä osana on esiopetus. Ojalan (1993) ja Brotheruksen ym. (1994) mukaan varhaiskasvatus on kodin, päivähoiton ja

esikoulun tavoitteellinen vuorovaikutustapahtuma. Heidän mukaansa hoito, kasvatusta ja opetus ovat niin tiiviinä kokonaisuutena, että niitä ei voida erottaa toisistaan (Brotherus ym. 1994, 31; Ojala 1993). Puroila (2003) kirjoittaa, että varhaiskasvatusta on moniulotteinen oppimisen ja kasvun kokonaisuus, joka vaatii suunnittelua ja organisointia. Hän myös painottaa hyvinvoinnin ja tunnepuolen turvallisuuden merkitystä (Puroila 2003, 8–9). Positiivinen pedagogiikka tuo turvallisuutta ja lisää myönteisyyttä yhteisön ilmapiiriin osalta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016; Leskisenoja 2016).

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tarjota tilaisuuksia perehtyä yhteiskunnan kulttuuriin. Kasvatuksella tuetaan lapsen kasvua yhteistyökykyiseksi ja oikeudenmukaiseksi yhteisön jäseneksi. Varhaiskasvatusta pyrkii myös tukemaan lapsen ainutlaatuisuutta ja yksilöllisyyttä, johon kuuluvat myös luontevahvuudet. Kasvatuksella myös kehitetään lapsen perusvalmiuksia toimimaan myöhemmässä elämässä ja peruskoulussa, jonka varaan peruskoulu osaltaan rakentaa kasvatustyönsä (Brotherus ym. 1994, 32–33).

Varhaiskasvatussuunnitelman (2019) mukaan toiminta varhaiskasvatuksessa perustuu sen jatkuvalla arvioinnilla ja se muuttuu koko ajan, jotta kaikki tavoitteet tulisivat mahdollisimman hyvin toteutettua. Ristiriitoja ja ongelmakohtia opetellaan ratkaisemaan yhdessä. Lapsia rohkaistaan toimimaan ryhmän jäsenenä ja olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Lapsia kohdellaan yhteisössä tasavertaisina toisiinsa nähden erilaisia mielipiteitä ja tunteita kunnioittaen. Lasten kaverisuhteita ja heidän keskinäisiä ystävyysuhteitaan vaalitaan varhaiskasvatuksessa. Ryhmässä laaditaan yhdessä sääntöjä ja mietitään niiden tarkoitusta (Opetushallitus 2019, 29–31).

Tuluston (2011) mukaan varhaiskasvatustyö nähdään symbolisena tilana lapsen kannalta hahmottelemaan kokemusta sekä omista että yhteisistä paikoista. Tällä on suuri merkitys turvallisuuden tunteen ja yhteisöön kuulumisen ja siihen kasvamisen kannalta (Tulusto 2011). Tästä esimerkkinä nimilaput, joilla voidaan merkata omia paikkoja ympäristössä. Tilan jakajina voidaan käyttää sermejä ja lapsille voidaan järjestää pieniä soppia, joihin he voivat etsiä hakemaan turvapaikkaa. Ainutlaatuisuutta konkretisoidaan myöskin tutuilla leluilla ja omilla kansioilla. Ne ovat merkki siitä, että lapsella on oma arvo ja hän kuuluu juuri kyseiseen yhteisöön (Kajamaa 1988; Moilanen 1995). Esineet, sanat, teot ja symbolit saavat merkityksen juuri jaettaessa (Sajaniemi & Mäkelä 2015). Näitä asioita voisivat olla esimerkiksi lasten yhteisen mielikuvi maailman synnyttämät merkitykset ja huumori.

Varhaiskasvatussuunnitelma (2019) painottaa suunnittelussa lasten osallisuutta. Lasten kiinnostuksen kohteet ja yksilölliset vahvuudet ja tarpeet tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksessa. Heidän ideansa, leikkinsä ja työnsä tulisi näkyä oppimisympäristöissä. Toiminta rakentuu joustavasti erikokoisten ryhmien ympärille, joilla on pedagogisesti tarkoituksenmukainen rakenne. Ryhmien kesken sovitaan yhdessä sääntöjä ja toimintatapoja, joiden ansiosta ilmapiiri rakentuu turvalliseksi, toisia kunnioittavaksi ja yhteisvastuullisuutta kehittäväksi oppimisympäristöksi. Oppimisympäristöjä kehitetään siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa ja että ne tukevat lasten terveen itsetunnon sekä sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehittymistä (Opetushallitus 2019, 32-33).

Lapset täytyy ottaa siis huomioon sekä yksilöinä että osana ryhmää. Härkönen (2007) esittelee Bronfenbrennerin ekologisen teorian, joka käsittelee lapsen sosiaalisia ympäristöjä kasvun paikkoina. Teoria jakaa ympäristöt mikro-, meso-, ekso- ja makrotasoihin, jotka sisältävät kaikkia lapsen elämässä olevia tahoja ja asioita vaikutussuhteissa keskenään. Tämä teoria myös korostaa eri kontekstien yhteisvaikutusta lapsen näkökulmasta (Härkönen 2007).

Varhaiskasvatusryhmä yhteisönä on yksilöllistä kokemusta laajempi käsite. Leskisenojan (2016) mukaan yhteisö on ryhmäilmiö, joka sisältää normeja, arvoja ja odotuksia. Nämä saavat ihmisen tuntemaan turvallisuutta sosiaalisesti, emotionaalisesti ja fyysisesti, jos ilmapiiri on positiivinen. Tällöin siihen sisältyy sitoutuneisuutta ja kunnioitusta yhteisön jäseniä kohtaan. Yhteisö sisältää jaetun vision, jota kehitetään ja toteutetaan yhdessä. Tähän kuuluvat oppilaiden ja kasvattajien lisäksi vanhemmat (Leskisenoja 2016, 56). Varhaiskasvatus on kokonaisuutena lapsen hyvinvointia tukeva konteksti. Myös varhaiskasvatussuunnitelma (2019) painottaa ottamaan huomioon lapsen luontaista uteliaisuutta rakennettaessa oppimisympäristöjä ja toimintaa varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2019, 29–31). Lapsia kannustetaan kyselemään, ihmettelemään, tutkimaan, päättämään ja ratkomaan kysymyksiä ryhmän jäsenten kesken ja ohjataan toimimaan ryhmänä kohti yhteisiä päämääriä ja tavoitteita (Opetushallitus, 2019).

4.2 Lasten keskinäinen ilo

Karjalaisen ja Puroilan (2017) tekemässä tutkimuksessa käy ilmi, että varhaiskasvatusarki rakentuu lasten keskinäisistä ilon hetkistä. Lapsilla on ryhmänä ainutlaatuista jaettua iloa ja huumoria. Se on kulttuuriltaan normeja ja aikuisten maailmasta eriävää, huumorin sävyttämää sisältöä yhteisössä. Lasten ilon aiheet eivät ole selkeärajaisia eivätkä ne välttämättä avaudu

aikuiselle. Ne sisältävät lapsille ominaista tilannekomiikkaa ja merkityksiä, jotka eivät luonnostaan kuulu aikuisen ajatusmaailmaan. Kasvattajan on hyvä tiedostaa tämä, että sallii omalla toiminnallaan lasten yhteisen ilon olemassaolon ja sen vaalimisen (Karjalainen & Puroila, 2017).

Lasten toiminta yhteisönä on yhteisen huumorin sävyttämää ja lasten yhteinen ilo on humoristista (mm. Alcock 2007; Tallant 2015). Ihmismieli rakentuu ihmissuhteiden kautta ja toteutuu vain yhteydessä toisiin ihmisiin. Myös varhaiskasvatuksessa jaettujen kokemusten kautta ihminen oppii ottamaan yhteyttä ja toimimaan fyysisesti ja symbolisesti itseään ulkopuolella olevissa tiloissa (Sajaniemi & Mäkelä 2015). Lasten keskinäinen hauskanpito näyttäytyy usein epäloogisena ja äänekkäänä. Tästä yhteisen huumorin ja ihmisielen rakentumisen näkökulmasta se saa aivan uudenlaisen merkityksen lasten keskinen yhteisöllisyyden rakentamisesta, jonka vuoksi on tärkeää jättää tilaa lasten keskinäiselle toiminnalle.

Lapsilla on jaettua tietoa yhteisöään koskevista asioissa. Tallantin (2015) lasten huumoria tarkastelevassa tutkimuksessa käy ilmi, että varhaiskasvatuksessa aikuiset ovat usein haluttomia rohkaisemaan lapsia yhteisen ilon hetkiin, koska pelätään, että hallinnan tunne katoaisi tämän seurauksena (Tallant 2015, 258). Vertaissuhteet ovat lapsille todella tärkeitä ja ne ovat perusta identiteetin kehittymiselle (Leskisenoja 2016, 60–62). Varhaiskasvatuksessa tulee ottaa tämä huomioon ja antaa tilaa vertaissuhteille ajallisesti ja yhteisenä arvona varhaiskasvatushenkilöstön kesken (Opetushallitus 2019, 30). Vertaistuen muotoja ovat tavoitteista ja odotuksista kommunikointi avun ja ohjeiden ja neuvojen tarjoaminen, emotionaalinen tuki ja turvallisen ympäristön luominen (Leskisenoja 2016, 61). Nämä vertaistuen muodot huomioiden varhaiskasvatus yhteisönä mahdollistaa mainittujen asioiden kehittämistä ja kehittymistä yksilön näkökulmasta ilmeisen tärkeiden asioiden äärellä.

4.3 Opettaja-oppilas suhde

Leskisenojan (2016) PERMA-teorian koululuokkaan operatsoivan tutkimuksen mukaan opettajan emotionaalinen tuki vahvistaa ryhmään kuulumisen tunnetta. Sen ratkaiseva merkitys on lisätä motivaatiota ja hyvinvointia (Leskisenoja 2016, 58-60). Emotionaalinen tuki on mielestämme suurilta osin empatiaa. Kasvattajalla on vastuu pyrkiä ymmärtämään lasta kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltaisuus tulee ottaa huomioon varsinkin lasten kanssa toimiessa, sillä lapsille on ominaista ilmaista ajatuksiaan monin eri keinoin kehitystasonsa

mukaisesti. Parhaan emotionaalisen tuen tarjoaminen vaatii kasvattajalta herkkyyttä huomata, milloin lapsi tarvitsee emotionaalista tukea.

Leskisenoja (2016) painottaa huomioimaan opettajan opetusmenetelmien valintaa. Yhteistoiminnallinen oppiminen lisää positiivisia vertaissuhteita ja edistää myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta. Siihen sisältyy toisten auttamista ja kannustamista. Yhteistoiminnallinen oppiminen lisää niiden ideoiden, tietojen ja resurssien jakamista, jotka edistävät yhteisten tavoitteiden saavuttamista (Leskisenoja 2016, 62). Leskisenojan mukaan ryhmän ilmapiirillä on yhteyttä myös sosiaalisten ja akateemisten taitojen karttumiseen, hyvään käyttäytymiseen, motivaatioon oppia, ryhmän eri toimintoihin sitoutumisessa ja tavoitteeseen orientoitumisessa. Tunneilmapiiriltään kannustava ja lämmin ilmapiiri rohkaisee lapsia osoittamaan kiinnostusta, iloa ja sitoutuneisuutta (Leskisenoja 2016, 56).

Tulevina ammattilaisina tulemme kiinnittämään huomiota erityisesti ilmapiiriasiaan, sillä tiedostamme sen merkityksen. Myönteinen ilmapiiri on selkeästi yksi tärkeimmistä elementeistä varhaiskasvatuksessa. Se on kuin perustus, jonka varaan rakennetaan muuta toimintaa. Ilmapiiriä tulee myös kehittää ja vaalia (Opetushallitus 2019), jotta sen merkitys säilyy. Ei riitä, että se ainoastaan todetaan tärkeäksi, vaan varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu kehittää sitä jatkuvasti.

5 Yksilön vahvuudet varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsi otetaan yksilön vahvuuksien kannalta ryhmässä huomioon monin eri tavoin (Opetushallitus 2019). Jokainen lapsi nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana yksilönä sellaisena kuin hän on. Lisäksi varhaiskasvatuksessa korostetaan toiminnan arvioinnin tärkeyttä, jolloin toiminta kehittyy entisestään ja tällöin yhteisössä ilmenevät vahvuudet tulevat tunnistetuksi (Opetushallitus 2019, 29–31). Yksi keino päästä varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin on toteuttaa positiivisen pedagogiikan mukaista kasvatusta. Positiivista pedagogiikkaa käsittelemme seuraavassa kappaleessa.

Varhaiskasvatus tukee lapsen henkilökohtaisen identiteetin ja itsetunnon kehitystä myönteisen ja kannustavan vuorovaikutuksen keinoin. Jokaisella lapsella on oikeus kuulluksi tulemiseen. Hänet nähdään sekä omana itsenään että otetaan huomioon oman varhaiskasvatusryhmänsä jäsenenä. Toiminta järjestetään joustavasti erikokoisissa ryhmissä, jolla varmistetaan jokaisen osallistuminen toimintaan ja vuorovaikutukseen ryhmänsä kanssa (Opetushallitus 2019, 29–31). Varhaiskasvatuksen esiopetussuunnitelmassa lapsiryhmää ohjataan ottamaan toiset huomioon kunnioittaen yksilöllisyyttä ja ymmärtäen erilaisuutta. Tällä on myös tavoitteena valmistaa lapsia toimimaan myöhemmin monimuotoisessa yhteiskunnassamme (Opetushallitus 2014).

Varhaiskasvatuksessa on tärkeämpää etsiä samanlaisuuksia, kuin erilaisuuksia (Mäkinen 2011, 96). Mielestämme erilaisuus tulee tiedostaa, sillä siten siitä ei tule pelottavaa. Erilaisuutta tulee ymmärtää ja hyväksyä, sillä kaikkihan me olemme loppujen lopuksi erilaisia ihmisiä. Pitää pystyä hyväksymään erilaisuus, että pystyy näkemään samanlaisuudet. Tämä voidaan toteuttaa myönteisellä otteella, toteuttamalla vahvuusperusteista pedagogiikkaa ja löytämällä jokaisen lapsen vahvuudet tukemaan identiteetin kehitystä.

5.1 Positiivinen pedagogiikka

Hotulaisen (2015) mukaan positiivisessa pedagogiikassa sovelletaan positiivista psykologiaa kasvatukseen. Enemmän tukea tarvitsevat lapset saavat valitettavan usein negatiivista palautetta ja todella helposti kiinnitetään huomiota heidän epäonnistumisiinsa ja asioihin, jotka eivät ole välttämättä juuri heidän vahvuuksiaan (Hotulainen ym. 2015, 277). Tieto siitä kuinka voidaan positiivisesti vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvointiin on tärkeää sekä opettajille että yhteiskunnalle itselleen (Sin & Lyubomirsky 2009).

Opetuksessa oppilaiden tulisi oppia tunnistamaan omia ja toistensa vahvuuksia. Omien vahvuuksien tunteminen on ensiarvoisen tärkeää ihmisen itsearvostuksen kannalta ja siksi opettajilla tulisi olla teoreettista tietoa luontevahvuuksista sekä niiden tunnistamisesta (Hotulainen ym. 2015, 277). On tärkeää myös puhua vahvuuksista ja kehua ääneen lapsen käyttäessään jotain vahvuuttaan. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016) ovat tulleet siihen tulokseen, että lasten tulisi oppia käyttämään vahvuuskieltä arjessa spontaanisti. Mitä enemmän lapset ilmaisevat toistensa vahvuuksia, sitä parempi vuorovaikutus luokassa vallitsee (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 70–71).

Vahvuuksien tukemisella on vaikutus kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja sen yhtenä tavoitteena on lisätä yksilön kokemaa selviytymiskykyä eli resilienssiä elämässä. Tämä tarkoittaa Noble & McGrathin (2016) mukaan sinnikkyyttä ja periksiantamattomuutta elämän haasteissa ja pettymyksissä (Noble & McGrath 2016, 79). Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016) puolestaan mainitsevat, että positiivisen pedagogiikan käyttöönotto edellyttää arjen tapojen muokkaamista ajattelun, puheen ja käytöksen tasolla ja sen tuominen käytäntöön asti vaatii tietoisuutta omista ajattelurakenteista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 35–37). Opettajan tulisikin näyttää esimerkkiä ja puhua itsestään ja muista empaattisesti sekä kaikin tavoin pyrkiä toteuttamaan positiivisen psykologian periaatteita sekä omassa elämässään, että työelämässä. Ennen kaikkea positiivisen pedagogiikan syvin olemus tulee ymmärtää pintaa syvemmin.

Positiivinen pedagogiikka avain myös parempaan työilmapiiriin, sillä luonnollisesti samojen periaatteiden mukaan kyseisen pedagogiikan mahdollisuudet koskevat myös mitä tahansa yhteisöä eikä ainoastaan kasvatettavia. Vahvuuskieli osana ammatillista kasvua ja kahvipöytäkeskusteluja voisi lujittaa työyhteisön välejä ja auttaa myönteisen ilmapiirin syntymisessä.

5.2 Positiivinen psykologia

Uusitalo-Malmivaara & Vuorisen (2016) mukaan positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Suhde positiivisen psykologian ja perinteisen psykologian on vähän niin kuin terveydenhuollon ja sairaanhoidon suhde. Positiivinen psykologia ehkäisee etukäteen erilaisia sairauksia ja tavoittelee yksilön parasta toimintakykyä. Mitä paremmin terveydenhuolto onnistuu, sitä vähemmän tarvitaan sairaanhoitoa. Positiivinen psykologia tutkii mielenterveyden edellytyksiä ja etsii keinoja lisätä kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Perinteinen psykologia perinteisesti perustuu mielenterveydenhäiriöiden parantamiseen. Muutosta on verrattu terveydenhuollon kehittymiseen sairaanhoidon rinnalle (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 22). Heidän mukaansa positiivinen psykologia keskittyy jo olemassa oleviin voimavaroihin ja vahvistamaan ihmistä henkisesti jo ennen kriisejä. Mitä vahvempi mieli on rakennettu etukäteen, sitä paremmin se kestää elämän höykytykset ja stressitilanteet (Uusitalo-Malmivaara 2014, 19). Jo sillä, että ihminen tutkii, opettaa ja etsii tietoa positiivisesta psykologiasta, on onnellisuutta lisäävä vaikutus ihmiseen. Ihmiset, jotka työskentelevät ja harjoittavat positiivista psykologiaa, ovat erityisen hyvinvoivia (Seligman 2011, 2).

Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016) tuovat esille, että yleisesti psykologiassa tunnustettu mielen herkistyminen jollekin asialle tukee positiivista psykologiaa. Kun alamme kiinnittää huomiota hyviin asioihin, alamme huomata niitä enemmän ja enemmän. Ihmismieli keskittyy helpommin negatiivisiin, kuin positiivisiin asioihin ja ajatuksiin. Ihmislajin säilymisen kannalta tämä on ollut todella tärkeää, mutta nykyajan yhteiskunnassa pessimismistä ei ole samalla tavalla hyötyä. Negatiiviset stereotypiat myös muodostuvat paljon nopeammin, kuin positiiviset (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 18–20).

Pessimistit eivät etsi ympäristöstään tukea ja heistä tulee passiivisia, koska “ei sillä ole kuitenkaan väliä” tai “ei ketään kuitenkaan kiinnosta”. Pessimistit eivät myöskään aktiivisesti ryhdy toimiin, jotka ehkäisisivät ikävyyksiä tai koita pysäyttää ikävyyksien vyöryä. Seligman (1992) määrittelee heidät niin, etteivät he usko, että toimista olisi mitään hyötyä, vaan ryhtyvät syyttämään itseään ja tilannettaan (Seligman 1992, 215). Optimistit puolestaan pyrkivät keksimään ratkaisuja ja liikkumaan tilanteessa eteenpäin, sillä he uskovat, että asiat kyllä järjestyvät loppujen lopuksi.

Seligman (1992) huomauttaa, että lapset ovat saattaneet oppia pessimistisen ajattelutavan ympäristöstä, jossa he ovat kasvaneet ja haasteita kohdatessaan pessimistiset ajatuskierteet vaikuttavat negatiivisesti heidän käsitykseensä omasta itsestään ja elämästä. Jo kouluikäisillä lapsilla on masennusta ja mikä pahinta, pessimismi voi painua syvälle ihmisen elämänsenteeseen pitkälle aikuisuuteen. Mutta jos lapset oppivat pessimistisen ajattelutavan, voi siitä myös oppia pois opettelemalla myönteisempiä tapoja puhua itselleen ja suhtautua haasteisiin (Seligman 1992).

Heldin (2004) mukaan positiivinen psykologia suhtautuu kielteisesti negatiivisuuteen, joka on kuitenkin luonnollinen osa elämää. Jos positiivisuutta alkaa liikaa pakottaa, alakulosta voi

vain tulla vielä raskaamman tuntuista. Held kysyykin, että voiko positiivisuutta ja onnellisuutta aidosti yhdistää? Ja tarvitseeko kovaa elämää kuvitella myönteiseksi (Held 2004)?

Burkeman (2012) taas kritisoi positiivista pedagogiikkaa pyrkimykseksi poistaa kaikki kielteinen elämästä. Kuitenkin kun yritämme olla ajattelematta jotain kielteistä asiaa, tulee se entistä vahvemmin mieleen. Tämän takia myöskään positiivisiksi tarkoitetut lausahdukset eivät monesti toimi (Burkeman 2012).

Mielestämme ne, jotka väittävät positiivisen psykologian suhtautuvan kielteisesti negatiivisuuteen ja “kuvittelevan” negatiiviset asiat positiivisiksi eivät ole ymmärtäneet positiivisen psykologian perusideaa. Positiivinen psykologia ei kiellä negatiivisten tunteiden ja asioiden olemassaoloa, vaan se auttaa perustavanlaatuisella ajattelutavan muutoksella selviämään negatiivisista asioista niin, että ihmisellä olisi edelleen voimia uskoa parempaan huomiseen ja tavoitella parempaa elämää. Negatiiviset tunteet tulee käsitellä, mutta pidemmällä tähtäimellä vain negatiivisten tunteiden ajatteleminen ei vie elämässä mihinkään. Niin kuin aikaisemmin sekä Seligman että Uusitalo-Malmivaara ovat kirjoituksissaan maininneet, psykologia on liian kauan keskittynyt negatiivisten tunteiden vähentämiseen, ei siihen miten pessimistiset ajatuskierteet katkaistaan tai elämän haasteista voitaisiin selvitä tulevaisuudessa paremmin.

Eihän kukaan pelkästään negatiivisia ajatuksia ajattelemalla pääse niistä irti. Siksi olisikin tärkeää antaa työkaluja niistä tunteista selviämiseen. Ihmistieteissä useimmat asiat ovat harmaan eri sävyjen muovaamia. Nämä harmaan eri sävyt tulisi aina tiedostaa ja soveltaa ja ymmärtää jokaista ajatusta omaan elämään ja tilanteisiin sopien.

5.3 Luontenvahvuudet esiin vahvuuskielellä

Uusitalo-Malmivaara & Vuorisen (2016) mukaan vahvuuskieli tarkoittaa kieltä tai puhutun kielen sävyä, jolla positiivisin kannustuksin huomautetaan toisille hänen parhaista puolistaan vuorovaikutteisesti yhteisön sisällä. Tällä tavalla ihminen tulee tietoiseksi vahvuuksistaan ja ylipäättään vahvuudet tulevat tunnistetuksi. Vahvuuskieli on kohdennetun palautteen antamista ja saamista omista vahvuuksistaan. Vahvuuskieli voi esimerkiksi kuulostaa tältä: “Huomasitko, kuinka sinnikäs olit, kun jatkoit tehtävän tekemistä, vaikka juuri huusit, että et osaa?” tai “Huomasin, kuinka paljon käytit rakkautta juuri, kun kuuntelit

kaveriasi ja tarjouduit auttamaan häntä.” Vahvuuskieli on taitopuhetta ongelmapuheen asemasta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 69).

Luonteenvahvuuskielen lähtökohtana on ajatus siitä, että jokaisella ihmisellä on jo olemassa olevia luonteen ominaisuuksia. Tiedostamalla ja ottamalla niitä käyttöön hän voi hyvin, on tyytyväinen itseensä ja omiin saavutuksiinsa (Lerner ym. 2012; Geldhof ym. 2013). Ahtolan (2016) teoksessa mainitaan, että Niemiecin (2014) mukaan jokaisen henkilökohtaiset luonteenvahvuudet tuntuvat omilta ja ne ovat tunnistettavissa osaksi syvintä identiteettiä (Ahtola 2016, 26). Varhaiskasvatusryhmä yhteisönä mahdollistaa vahvuuskielenkäytön ja sen opetteluun jo rakenteensa puolesta. Ryhmä lähtökohtaisesti perustuu pedagogiselle toiminnalle, johon on mahdollista ja perusteltua sisällyttää vahvuuspedagogiikkaa.

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan jokaisella lapsella on resursseja ja taitoja siinä tilanteessa, jossa milloinkin ollaan. Erilaisissa tilanteissa myös eri lasten luonteenvahvuudet näkyvät eritavoin. Näissä erilaisissa tilanteissa vahvuuksien esille tuominen on aikuisen tehtävänä, jotta lapset tulisivat niistä tietoisiksi. Vahvuuksista puhuminen ja niiden kanssa työskenteleminen tuo myös aikuisen omaan toimintaan uuden näkökulman. Haastava käytös voidaan tällöin nähdä luonteenvahvuuden runsautena sen sijaan, että se nähtäisiin jonkin kyvyn puuttumisena tai vähytenä. Vahvuuskieli on siis puhetta, jota käyttämällä vahvuudet tulevat näkyviin (Uusitalo-Malmivaara 2016, 69). Uusitalo-Malmivaara & Vuorisen (2016) mukaan vahvuuskielen tulisi olla niin tuttua ja spontaania, että lapset huomaisivat ryhmänsä jäsenten parhaita puolia ja bongailisivat toistensa vahvuuksia. Tällöin myös ryhmän vuorovaikutus lisääntyy ja sen laatu paranee (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 70–71; Leskisenoja 2016).

Luonteenvahvuuksien ajatellaan olevan moraalisesti perusteltuja ja hyödyllisiä sekä ihmiselle itselleen että kanssaihmisille (Leskisenoja 2016, 68). Seligmanin (2002) mukaan ihminen kokee merkityksellisyyttä kehittäessään luonteenvahvuuksiaan ja käyttäessään niitä palvellessaan kanssaihmiä. Tähän liittyy useasti prososiaalinen ja altruistinen toiminta, joita ovat esimerkiksi sitoutuminen ihmisten auttamiseen ja maailman parantaminen esimerkiksi vapaaehtoistyön tai merkittävän leipätyön kautta (Leskisenoja 2016, 67).

Petersonin & Seligmanin (2004) mukaisesti sosiaalinen älykkyys, itsesäätely ja toiveikkuus esimerkkeinä luonteenvahvuuksista vähentävät stressiä ja masennusta. Ne ovat yhteydessä kykyyn saavuttaa tavoitteita ja välttää päihteitä ja väkivaltaista käytöstä. Ystävällinen käytös ja erilaisuuden hyväksyminen ovat myös osana luonteenvahvuuksien käytön tuloksia. Lisäksi

niillä on vaikutusta koulumenestyksen parantamiseen. Kokonaisuudessaan luontevahvuudet ilmenevät tunteiden, käytöksen ja ajatuksien kautta (Peterson & Seligman 2004).

Seligman (2002) kertoo, että flown kokeminen on läheisesti yhteydessä yksilön vahvuuksiin, sillä tutkimuksissa on huomattu, että ihmisen päästessä hyödyntämään ominaisvahvuuksiaan, hän pääsee helpommin flow-tilaan (Seligman 2002).

5.4 Vahvuuksien yhteisö

Luontevahvuudet löytyvät ihmisten tunteista, ne ilmenevät käytöksessä ja ajatuksissa (Peterson & Seligman 2004). Vahvuuksia etsitään Uusitalo-Malmivaara & Vuorisen (2016) mukaisesti ryhmän sisällä ja ilmaistaan niitä sanallisesti. Luontevahvuuksia sanallistettaessa ja niitä esiin tuomalla ne kasvavat ja vahvistuvat kiinteänä osana yhteisöä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016).

Lapsen toimintakyky on jaettua ja lapsi jakaa sen elinpiirinsä kesken (Masten 2014). Tämän ajatuksen mukaan toimintakyky jäisi ilman yhteisössä toimimista vajaaksi tai puuttuisi kokonaan ilman sosiaalista kanssakäymistä. Toimintakyky voisi luontevahvuuksien kannalta tarkoittaa vahvuuskielen oppimista ja myönteisen minäkuvan rakentumista positiivisen pedagogiikan ilmapiirissä. Lapsi saisi tällöin elämäänsä paljon niitä vahvuuksia ja positiivisen pedagogiikan tuotteita, joita meidän tutkimuksessamme käsitellään. Yhteisössä ilmenevä vahvuuksien sanoittaminen ja näkyväksi tekeminen konkretisoi luonnollisesti niitä mahdollistaen ne näin osaksi lapsen identiteettiä ja kasvua.

Lotta Uusitalo-Malmivaara ja Kaisa Vuorinen (2016) kehottaa ottamaan vahvuuskielen käyttöön. Kehupiirit, ystävyysviikot ja pienet kannustushetket antavat vahvuuksien esiin tulemiselle mahdollisuuksia. Uusitalo-Malmivaara opastaa osoittamaan rohkeasti lämpöä ja välittämistä toisiamme kohtaan ryhmässä. Arjen ohjenuorana voi pitää esimerkiksi ”Toisella ihmisellä on väliä” -lausetta. Hänen mukaansa vahvuuksia tulee systemaattisesti ja suunnitellusti tuoda esille ryhmän arjessa. Esimerkiksi ystävällisyyttä voi tuoda esiin tekemällä ystävällisiä tekoja päivittäin. Parhaalta antaminen tuntuu kuitenkin silloin, kun se on vapaaehtoista. Lapsia tulee opastaa kuuntelemaan kaveria ja sitä kautta tekemään ystävällisiä tekoja toisille. Lapsia voi vaikka muistuttaa, että heillä on ”kaksi korvaa ja yksi suu” (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 162–167). Kasvattajan työ vaatii selkeästi ajattelua ja luovuutta. Vahvuuskasvatus ei ole mekaanista työtä, vaan vaatii läsnäoloa ja

joustavaa älykkyyttä. Tilanteet vaihtelevat ja näyttäytyvät eri näkökulmista erilaisilta. Kasvattaja joutuu luonnollisesti sietämään epätietoisuutta, sillä koskaan ei voi olla varma kasvatustyön todellisesta vaikutuksesta kasvatettavan yksilölliseen kokemukseen. Kasvattajan herkkyydellä ja rohkeudella on varmasti merkitystä tämän työn toteuttamisen laadun suhteen.

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) kehottaa välittämään ja asettamaan kasvatustyölle korkeita tavoitteita. Välittämisen tulisi ulottua lähimmän kaveripiirin ja perheen rajojen yli. Tämän tavoitteena on koko yhteisön yhteisöllisyyden ja välittämisen kulttuurin parantaminen. Yksi konkreettinen tavoite voisi olla tutustua yhteen uuteen ihmiseen joka päivä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 118–130). Yhteisön merkitystä ei voi kieltää, kun ollaan vahvuuksien kanssa tekemisissä. Vahvuuksien tunnistamiseen ja vahvistumiseen tarvitaan ihan selkeästi yhteisöä toteutuakseen.

Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016) ottavat huomioon, että kasvattajan tehtävänä on tarjota vahvuuksille treeniä, esimerkiksi auttamisen ja välittämisen harjoituksia. Välittäminen on hänen mukaansa kuin uuden soittimen opettelua, jossa myös toistoilla on suuri merkitys. Lisäksi tulisi korostaa ja herättää keskustelua siitä, että toiselle nauraminen on eri asia, kuin yhdessä nauraminen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 118–130). Heidän mukaansa kasvattaja voi luoda kuvan tai hahmon, joka seikkailee ryhmässä tuoden esille jotain nimettyä vahvuutta. Jos se olisi itsesääätely, niin se voisi istahtaa välillä olkapäälle ja antaa sieltä voimaa olemiseen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 114–115). Kasvattajalla on näin ollen vain taivas rajana suunnitellessaan ja luodessaan toimintaa vahvuuksien ympärillä.

Vahvuuksien arkeen tuominen on pienien hyvien tekojen tekemistä toisille (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 141–146). Kasvattaja ohjaa lapsia rutiininomaisesti kiinnittämään huomiota vahvuuksiin. Tämä vaatii tietoista läsnäoloa, jota vahvistetaan esimerkiksi rentoutushetkillä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 11–186). Tietoinen läsnäolo vaatii viisautta ajatella epäitsekkäästi ja reflektiivisesti. Ryhmän toiminta tulisi nähdä koko ajan “uusin silmin”. Tämä voi olla haasteellista, sillä totutut rutiinit ja tavat jäävät helposti roikkumaan ja niistä on inhimillisesti vaikea päästää irti. Lasten kohtaaminen vaatii kiireettömyyttä ja aikaa, joten ajan käytöllä on tosi tärkeä merkitys.

Uusitalo-Malmivaaran (2016) mukaan kannustaminen ja myönteisen palautteen saaminen ryhmän jäseniltä vahvistaa kokemusta siitä, että lapsi on arvokas ja tärkeä osa ryhmää ja sen toimintaa. Parhaimmillaan ryhmässä on yhteinen vahvuuskieli, joka innostaa luovuuteen ja uusiin ideoihin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 11–186). Myönteinen käsitys itsestä

ryhmän jäsenenä on tavallaan itsessään voimavara, koska se antaa varmasti rohkeutta toimia myös muissa ja tulevissa ryhmissä lapsena ja aikuisena. On sanomattakin selvää, että hyvällä esimerkillä on myönteinen vaikutus ympäristöönsä.

Lappalainen & Sointu (2013) kirjoittavat, että opettajan tulee tuntea lapsi ja käyttää omia vahvuuksiaan huomatakseen niitä toisissa. Pelkkä “hyvän” hokeminen ei riitä, koska huomaamisen tulisi olla kohdennettua. Lisäksi opettajalla on vastuu kohdella lapsia tasavertaisesti siinä suhteessa, että jokainen lapsi saisi kuulla vahvuuskieltä säännöllisesti. Tasavertaisen kohtelun nimissä tukea tarvitsevat lapset tulee nostaa erityisen vahvuuskielen vaikutusalueelle ja huomioida kasvatustyössä, koska he saavat erittäin helposti negatiivista palautetta ja heidän epäonnistumisensa saattaa korostua monissa tilanteissa (Lappalainen & Sointu 2013).

Yhteisön laatuun ja tilaan voi vaikuttaa tietoisesti monella eri tavalla. Ahtolan (2016) mukaan yhteisöllisyyttä voidaan luoda esimerkiksi valokuvilla tapahtumista päiväkodista tai kotoa, jolloin lapsi voi koota oman elämänsä tarinaa laajemmin. Valokuvista voidaan koota näyttelyitä ja niitä voidaan käyttää omien kansioden sisältönä (Ahtola, 2016, 140). Lapselle tarjotaan yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden kunnioituksen nimissä erilaisia tapoja dokumentoida ja ilmaista kokemusmaailmaansa (Clark & Moss 2001). Pienet huomioon osoitukset, esimerkkinä taputus hartioihin tai hiusten pörrötys, tuovat tunteen, että lapsi on arvostettu ja hänet huomataan muiden keskellä (Ahtola, 2016, 139).

Uusiautti (2010) korostaa, että kokonaisvaltainen myönteisyyden kokemus itsestä johtuu monen tekijän summasta. Näin mahdollisesti muodostuva optimistinen asenne omia mahdollisuuksia ja tulevaisuuden näkymiä kohden kasvaa. Ihminen voi tällä tavalla kasvaa ja kehittyä kohti täyttä potentiaaliaan käyttäen vahvuuksia, saaden myönteisiä kokemuksia ja kokeakseen elämän tarkoitusta (Uusiautti 2014, 91).

Yhteisössä, jossa luontevahvuuksia kehitetään, vallitsee hyvä ilmapiiri. Kok & Fredricksonin (2010) teoksessa esiin tullut Barbara Fredricksonin broaden-and-build -teorian mukaan myönteisillä tuntemuksilla on vaikutusta sosiaalisen toiminnan laatuun mitä varhaiskasvatustoimintakin on (Kok & Fredrickson 2010). Mitä enemmän yhteisön jäsenillä siis syntyy myönteisiä tunteita, sitä laadukkaampaa toiminta on.

5.5 Resilienssi eli toipumiskyky

Uusitalo-Malmivaara & Vuorisen (2016) teoksesta tulee selväksi, että kasvatuksessa luontevahvuuksia painottavan opetuksen tavoitteena on kasvattaa lapsia elämää varten, erityisesti haastavia ja stressaavia elämäntilanteita ajatellen. Kasvatuksessa pyritään kasvattamaan lapsen toipumiskykyä eli resilienssiä, joka tulee latinankielisestä sanasta “resilire” - ponnistaa takaisin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 36). Resilienssi on sinnikkyyttä ja sisukkuutta kohdata muutoksia, haasteita, pettymyksiä ja epäonnistumisia elämässä (Noble & McGrath 2013). Lappalaisen ja Soinnun (2013) mukaan vahvuuksiaan tunnistamalla ja käyttämällä lapsi oppii hyödyntämään niitä erilaisissa selviytymisen paikoissa resurssina. Tästä on hyötyä etenkin niissä tilanteissa, joissa hän kokee kehittämistarvetta, pettymystä tai epäonnistumista elämässään (Lappalainen & Sointu 2013).

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) vertaavat lapsen resilienssin kehittämistä selkäreppuun, jonne pakataan vahvuuksia. Niiden ajatellaan edistävän kykyä huolehtia itsestä ja toisista mahdollisina vaikeina aikoina (Uusitalo-Malmivaara 2016, 44). Tunnistaakseen jonkin vahvuuden omakseen lapsi tarvitsee ulkopuolisen ihmisen palautteen siitä (Pulkkinen 2002). Opettajalla on erityinen tehtävä resilienssin kehittäjänä, sillä hänellä on mahdollisuus kannustaa ja ohjata löytämään jokaisessa lapsessa jo olemassa olevaa hyvää (Uusitalo-Malmivaara 2016, 44). Resilienssin käyttö mahdollistaa näin ollen kukoistavan elämän, vaikka elämä sisältäisikin vaikeuksia ja vastoinkäymisiä. Resilientti ihminen omaa hyvän riskinottokyvyn ja tarttuu mahdollisuuksiin. Hyvä resilienssi antaa myös voimavaroja epämukavuusalueella toimimiseen (Norrish 2015, 154).

Resilienssiä voi lisätä huomioimalla vahvuuksia (Leskisenoja 2016, 46). Eli hänen mukaansa ottamalla erilaiset yksilön vahvuuksia vahvistavat käytännöt osaksi arkea, yhteisön jäsenten kyky selviytyä arjessa ilmenevistä konflikteista ja pettymyksistä paranee. Näin ilmapiiri kehittyy myönteisempään suuntaan ja vaikuttaa positiivisesti koko yhteisöön (Leskisenoja 2016).

Vahvuuksien käyttöön ottamisen sanotaan lisäävän hyvinvointia ja tyytyväisyyttä itseä kohtaan (Lerner ym. 2012). Lappalaisen ja Soinnun mukaan tunnistessaan vahvuutensa lapsi oppii kehittämään niitä edelleen. Hän myös kykenee käyttämään niitä tilanteissa, joissa hän tuntee kehittämistarpeita ja tällä tavalla selviää epäonnistumisista ja vaikeista tilanteista (Lappalainen & Sointu 2013; Sointu 2014). Lapsi, joka tunnistaa vahvuutensa hyväksyy kehittämistarpeensa ja tiedostaa kehittymisen mahdollisuuden osa-alueilla, joilla se on

mahdollista. Hän ymmärtää, että esimerkiksi fyysiset ominaisuudet ovat hyväksyttävä sellaisenaan. Natalen (2007) mukaan tällainen lapsi omaa myönteisiä odotuksia itseään kohtaan ja on realistinen niitä kohtaan. Epäonnistumisen kokemukset koetaan tällöin arvokkaina juuri oppimisen näkökulmasta ja ymmärretään niiden kuuluvan osana elämään. Tällainen ihminen ponnistelee saavuttaakseen tavoitteensa, koska hän tietää kykenevänsä siihen (Natale 2007).

5.6 Flow-tila

Csikszentmihalyi (1990) tuo esille, että flow-tila tarkoittaa oman tietoisuuden hetkellistä häviämistä, jonka seurauksena käsitys omasta itsestä saattaa laajentua ja omaa olemassaoloa muovaavat rajoitukset työntyä etäämmäksi. Itsetietoisuus häviää ja ihmisen alitajunta pääsee toimimaan vapaammin. Itsetietoisuuden häviämällä ei tarkoiteta sitä, etteikö ihminen olisi tietoinen kehossa ja mielessä tapahtuvista asioista, vaan optimaalinen kokemus edellyttää hyvin aktiivista minän roolia. Flow-tilan jälkeen minätietoisuus palaa entistä voimakkaampana (Csikszentmihalyi 1990, 64–65).

Sherhoff ym. (2014) mainitsevat, että tärkeimmät tekijät flow-tilan saavuttamiseen ovat tehtävän haasteellisuus ja yksilön kykyjen tasapainotila. Missä tahansa toiminnassa on mahdollista kokea flow-tila, kunhan tehtävä on haasteellisemmalla tasolla, kuin yksilön taidot. Myös Nakamura ja Csikszentmihalyi (2009) painottavat Leskisenojan (2016) väitöskirjassa, että flow-tilan kokemiseksi tehtävän ja tavoitteiden tulee olla selvät ja palaute tehtävän edistymisestä pitää seurata välittömästi. Tehtävien tulisi olla aina sellaisia, että ne on mahdollista suorittaa loppuun (Leskisenoja 2016, 50).

Nakamura & Csikszentmihalyin (2009) mukaan yksilön sisäinen kasvu on flow'n yksi edellytys, sillä ei ole mahdollista nauttia samasta asiasta samalla tasolla kovin pitkään. Lopulta staattinen tila johtaa tylsistymiseen tai turhautumiseen ja silloin taitotasoa tulee nostaa tai etsiä uusia mahdollisuuksia taitojen hyödyntämiseksi (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009, 197). Flow-tilaan pääsemiseksi täytyy ihmisellä olla myös resilienssiä, sillä flow-tilassa tehtävä haastaa jatkuvasti sopivalla tasolla.

Ideaalitilanteessa varhaiskasvatuksessa voitaisiin huomioida monenlaiset oppijat ja oppimistyyliä niin, että flow-tilojen kokeminen olisi lapsiryhmässä arkipäivää. Näin oppiminen olisi hauskaa ja lasten motivaatio oppia uutta olisi korkea. Tähän päästäkseen

kasvatuksessa pitäisi kuitenkin tiedostaa edellisessä kappaleessa mainitun resilienssin tärkeys, sillä uuden oppimiseen liittyy aina haasteita.

6 Pohdintaa

Tutkielmassamme oli lähtökohtaisesti ajatuksena selvittää, kuinka positiivisen pedagogiikan periaatteilla voidaan rakentaa yhteisöllisyyttä varhaiskasvatusryhmässä. Pyrimme löytämään ja esittämään perusteluja positiivisen pedagogiikan käytölle varhaiskasvatuksessa. Tavoitteenamme on tuoda positiivinen pedagogiikka osaksi jokapäiväistä arkea ja tehdä siitä tuttua sekä lasten, että henkilökunnan yhteisen toiminnan tasolla. Lähes kaikki oppiminen ja oleminen varhaiskasvatuksessa tapahtuu ryhmässä, jossa positiivinen pedagogiikka on oivallinen työkalu parantaa ryhmän ilmapiiriä. Varhaiskasvatuksessa yhteisö käsitetään kokonaisuutena, jossa lapset ja henkilöstö yhdessä oppivat toisiltaan. Yhteisössä rohkaistaan kokeilemaan uutta, mutta myös erehdykset ja epäonnistumiset ovat sallittuja. Positiivinen pedagogiikka tarjoaa monia työkaluja siihen, miten lapsi voi oppia selviämään haasteista. Nämä haasteet kohdataan yhdessä ryhmänä osana yhteistä tekemistä.

Tutkimuksemme vahvisti näkemystämme siitä, kuinka positiivisuudella on merkitystä yhteisössä. Positiivisten asioiden korostaminen negatiivisten asioiden sijaan vaikuttaa sekä yhteisöön, että yksilöön myönteisellä tavalla. Tästä syystä koko kandimme onkin positiivissävytteinen. Jos yhtyisimme positiivisen psykologian ja -pedagogiikan kritiikkiin, koko tutkielmaltamme lähtisi pohja. Positiivisen psykologian perusajatushan on se, että keskitytään vahvuuksiin ja ajatukseen, että negatiiviset tunteet eivät ole pysyviä. Huonompien hetkien pohjalta pystyy suhteuttamaan asioita eivätkä ne määritä ihmisen koko identiteettiä. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016) sanoo, että “Mitä herkemmin lapset huomaavat luokkatovereidensa parhaita puolia ja bongaavat heissä vahvuuksia, sitä paremmaksi luokan vuorovaikutus muodostuu” (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 70–71). Myönteisessä ilmapiirissä on mukavaa ja turvallista olla ja oppia.

Jatkotutkimuksena tekisimme lapsiryhmässä jonkinlaista tutkimusta hyvinvointiin liittyen. Voisimme esimerkiksi selvittää sosiogrammin keinoin lasten välisiä suhteita ja selvittää laadullisen tutkimuksen keinoin heidän kokemuksiaan ryhmään kuulumisen osalta. Voisimme myös tehdä laadullista tutkimusta ryhmän sisäisestä dynamiikasta, jonka toiminta perustuu positiivisen pedagogiikkaan. Näin selvittäisimme positiivisen pedagogiikan vaikutuksia tyyppillisessä lapsiryhmässä. Verrokkiryhmää emme luonnollisesti voisi syistä ottaa, sillä se lähtökohtaisesti olisi tutkimuksessamme se “huonompi vaihtoehto”, jolloin lapset joutuisivat eriarvoiseen asemaan.

Olemme pohtineet yksilönvahvuuksien kulttuuri- ja aikasidonnaisuutta. Se, mikä milloinkin koetaan kulttuurisesti positiiviseksi vahvuudeksi, näkyy sen vahvistumisen suhteen. Vahvuus vahvistuu luonnollisesti sanoitettaessa sitä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Tiettyjä vahvuuksia korostettaessa, kyseinen vahvuus vahvistuu kaikilla. Joskus aikaisemmin tyttöjen kohdalla olisi saatettu korostaa ystävällisyyttä ja pojilla ehkä enemmän uteliaisuutta tai aloitekykyä. Nykyään vahvuuksia ei ajatella enää niin sukupuolittuneesti. Vahvuudet eivät ole mustavalkoisia eivätkä selkeärajaisia ominaisuuksia, vaan jatkumoitteita, joita kaikilla on enemmän tai vähemmän. Jokaisen opettajan on hyvä tiedostaa mahdolliset omat ennakkokäsityksensä ja vahvistaa jokaisen lapsen henkilökohtaisia vahvuuksia sukupuolesta riippumatta.

Yksilönvahvuudet voidaan nähdä myös isona osana identiteettiä. Identiteetti ei ole konkreettinen tai selkeärajainen, vaan siihen liittyy paljon moninaisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Kasvattajan on tärkeää tiedostaa identiteetin kehityksen moninaisuus ja rikkaus. Varhaiskasvatussuunnitelma käsittelee identiteettiä erityisesti kieleen, kulttuuriin, katsomukseen ja taidekasvatukseen yhteydessä (Mäkinen, 2011, 95). Tässä tulee huomioida kaikenlaisten identiteettien kehittyminen ja ottaa huomioon lapsen kulttuuritausta sekä yksilölliset piirteet kuten sukupuolen- ja seksuaalisuuden moninaisuus. Varhaiskasvatuksessa identiteetti tulisi nähdä laajana ja moninaisena kenttänä, jonka kaikkia osa-alueita tulee tukea. Turvallinen ja kannustava ilmapiiri ovat elementtejä, joilla voidaan tukea kaikenlaisten identiteettien kasvua. Ja positiivinen pedagogiikka on täynnä käytänteitä, joilla voidaan kehittää ryhmän yhteisöllisyyttä ja ilmapiiriä.

Työskentely positiivisen pedagogiikan parissa on tuonut meille molemmille tekijöille hyvää mieltä. On ollut yllättävää, kuinka voimakas vaikutus positiivisuudella on arjessa. Teimme tutkimustamme vuoden pimeimpään aikaan ja uskomme, että tutkimuksen aihe on osaltaan siivittänyt meitä jaksamaan paremmin. Olemme keskustelleet työn aikana omista vahvuuksista ja niistä puhuminen vahvistaa käsitystä omista vahvuuksista. Tutkijakaverin tuki ja positiivinen palaute puolin ja toisin on antanut omakohtaisen kokemuksen positiiviseen psykologian voimasta. Uskomme, että juuri positiivinen pedagogiikka on avain yhteisön ilmapiirin kehittämiseen ja turvallisen ilmapiirin luomiseen.

Olemme myös pohtineet paljon yhteisöjä ja niissä osana olemista. Meillä molemmilla on kokemusta erilaisissa yhteisöissä toimimisesta ja tiedämme kokemuksen perusteella, että yhteisön ilmapiirillä on todellakin väliä. Huonossa ilmapiirissä tunnelma ei ole turvallinen ja

siinä helposti lamaantuu, kun taas positiivinen ja turvallinen ilmapiiri kannattelee ja vahvistaa. Hyvässä ilmapiirissä on helppo olla oma itsensä, sillä tietää tulevansa hyväksytyksi. Ihmisen ollessa osana erilaisia yhteisöjä elämänsä aikana saa kehittää monenlaisia taitoja ja se voi tarjota uusia oppimiskokemuksia. Yhteisöissä tärkeää on tuki, jonka yhteisö voi tarjota erilaisissa elämänvaiheissa. Lisäksi turvallinen yhteisö antaa voimia kohtaamaan elämän pettymyksiä myös yhteisön ulkopuolella.

Positiivinen pedagogiikka ei siis ole vain päiväkodissa toteutuva puhetapa, vaan koko elämän kattava tapa toimia, elää ja olla (Leskisenoja 2019). Se on pelkästä kändistä levinnyt elämänsenteeksi ja isoksi osaksi tapaa, jolla kohtaa muita ihmisiä. Osa positiivista pedagogiikkaa onkin sen ottaminen osaksi omaa ajattelutapaa; “Positiivista pedagogiikkaa ei voi vain opettaa, vaan sitä pitää myös elää” (Leskisenoja 2019).

Lähteet

- Ahtola, A. (2016). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: Children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years* 27 (3), 281–293.
- Aro, J. (2011). *Yhteisöllisyys ja sosiaalinen side*. Teoksessa: Kangaspunta, S. (2011). *Yksilöllinen yhteisöllisyys: Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. (1994). *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Porvoo: WSOY.
- Burkeman, O. 2012. *The antidote. Happiness for people who can't stand positive thinking*. New York: Faber and Faber. Teoksessa Ojanen, M. 2015. *Positiivisen psykologian kritiikki*.
- Clark, A. & Moss, P. 2001. *Listening to young children: The mosaic approach*. Lontoo: National Children's Bureau. Teoksessa Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. ja Lipponen, L. (2015). *Positiivisen pedagogiikan jäljillä*.
- Creswell, J. W. 2012. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Ehnrooth, J. 1990. *Intuitio ja analyysi*. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30-41. Teoksessa Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Lerner, J. V. & Lerner R. M. 2013. Creation of short and very short measures of the Five C's of Positive Youth Development. *Journal of Research on Adolescence*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1111/jora.12039> (viitattu 6.2.2020)
- Hakala, J. 2010. *Tutkimusmenetelmän valinnasta*. Teoksessa: Aaltola, J., Valli, R., Aarnos, E., Grönfors, M., Eskola, J., Hakala, J. T., . . . Åhlberg, M. (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Held, B. S. 2004. The negativity of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology* 44, 9–46.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2015). *Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen*. Teoksessa Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hujala, E. & Turja, L. (2011). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Härkönen, U. 2007. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf> (viitattu 7.5.2019)
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside?: Small stories about the politics of belonging in pre-schools*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kajamaa, R. 1988. Lasten ryhmäpsykoterapian kehittäminen. Teoksessa M. Roine, M. Arppo., O. Ketonen, H. Majava & J.-E. Ruth (toim.) Mahdollisuuksien kuuleminen. Helsinki: Therapie-säätiö.
- Kamppinen, M. & Raivola, P. (2002). Riskien moniulotteisuus. Teoksessa Karjalainen, S. , Leunis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (Toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangaspunta, S. (2011). *Yksilöllinen yhteisöllisyys: Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Karjalainen, S. & Puroila, A-M. (2017). *Ilon koodi: Dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkotiarjessa*. Helsinki : Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a2_2809171606.pdf (viitattu 29.10.2019)
- Kiviniemi, K. (2010) Laadullinen tutkimus prosessina, 70-85. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kok, B. E. & Fredrickson, B. L. 2010. Upward spirals of the heart: Autonomic flexibility, as indexed by vagal tone, reciprocally and prospectively predicts positive emotions and social connectedness. *Biological psychology*, 85 (3), 432–436.
- Kurki, L. 2001. *Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen*. Teoksessa: Nummenmaa, A. R., Helenius, A., Niiranen, P., Skinnari, S., Kurki, L., Hännikäinen, M., . . . Virtanen, J. (2001). *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA- teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: Toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lerner, R. M., Bowers, E. P., Geldhof, G.J., Gestsdóttir, S & DeSouza, L. 2012. Promoting positive youth development in the face of contextual changes and challenges: The roles of individual strengths and ecological assets. *New Directions for Youths Development* 135, 119-128.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

- Masten, A. S. 2014. Children's natural resilience is nurtured through 'ordinary magic'. <https://www.minnpost.com/mental-health-addiction/2014/09/ann-masten-children-s-natural-resilience-nurtured-through-ordinary-m/> (viitattu 6.2.2020).
- Metsämuuronen, J., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K., Virtanen, J., Rantala, T., . . . Sandelin-Benkö, S. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. p.). Helsinki: Methelp.
- Moilanen, R. 1995. Koppahoitoryhmä käytöshäiriöisten lasten psykoterapiamenetelmänä. Raportti. Joensuu: Pohjois-Karjalan keskussairaalan lastenpsykiatrian yksikkö. Teoksessa Ahtola, A. (2016). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi: Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkinen, M. 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (2011). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Natale, K. 2007. Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 309. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Noble, T. & McGrath, H. 2013. Well-being and resilience in education. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (toim.) *The Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press, 563–578.
- Norrish, J., Robinson, J. & Williams, P. 2011. Positive accomplishment. Corio: Geelong Grammar School. http://www.hb.edu/uploaded/Innovation_Summit/Geelong_Grammar_School_-_P_Williams.pdf (viitattu 17.10.2019)
- Norton, L. S. 2009. *Action research in teaching & learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Abingdon: Routledge.
- Ojala, M. (1993). *Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 5.11.2019)
- Opetushallitus. 2019. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf (viitattu 4.11.2019)
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puroila, A. (2003). *Päiväkotiarjen rikkaus*. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press, USA.

- Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.), Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammerpaino
- Rogoff, B. 1990. Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University
- Rogoff, B. 2003. The cultural nature of human development. New York: Oxford University
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Vaasan yliopiston julkaisuja. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf (viitattu 13.11.2019)
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2015). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Seligman, M. E. P. & Järnefelt, I. (1992). *Optimistin käsikirja*. Helsinki: Otava.
- Seligman, E. P. & Csíkszentmihályi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. E. P. 2002. Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy, 3. Teoksessa: Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford [England]: Oxford University Press
- Seligman, M. E. P. 2011. Flourish: A visionary understanding of happiness and well-being. New York: Free Press.
- Sihvola, J. (2002). Tarvitseeko tiede toisinajattelua? Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (Toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. (2011). Kasvatustieteen metodologiset käännteet - kaikkiko käy? Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (2011). Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487.
- Stratigos, T., Bradley, B., & Sumsion, J. (2014). Infants, family day care and the politics of belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 171-186.
- Stringer, E. T. 2014. Action research. Thousand Oaks, CA: Sage
- Tallant, L. 2015. Framing young children's humour and practitioner responses to it using a Bakhtinian carnivalesque lens. *International Journal of Early Childhood* 47 (2), 251–266.
- Tulusto, R. 2011. Tunne-elämän kehityksen tukeminen. Julkaisussa verkosta voimaa! ja hyviä käytäntöjä. Helsinki: Espoon, Helsingin ja Vantaan perusopetuksen kehittämisverkosto.

- Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (2011). Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä!: Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusiautti, S. 2014. On the positive connection between success and happiness. *International Journal of Research Studies in Psychology* 3 (1), 85–96.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös
- Weckroth, K. 1992. Mustavalkoista sosiaalispsykologiaa. Jyväskylä: Vastapaino. Teoksessa Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University
- Wiesenfeld, E. (1996). The Concept of “We”: A Community Social Psychology Myth? *Journal of Community Psychology*, 24(4), 337–346