



Heidi Syvänen

# Luovuuskasvatus ja positiivinen pedagogiikka tukemassa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, hyvinvointia ja oppimista

Oma aarrearkku -menetelmäkokeilu varhaiskasvatuksessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

20.2.2023

|   |   |
|---|---|
| Tekijä  | Heidi Syvänen   |
| Otsikko   | Luovuuskasvatus ja positiivinen pedagogiikka tukemassa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, hyvinvointia ja oppimista              |
| Sivumäärä   | 53 sivua  |
| Aika  | 20.2.2023   |
| Tutkinto  | Sosionomi (AMK)   |
| Tutkinto-ohjelma  | Sosiaalialan tutkinto-ohjelma, Varhaiskasvatus  |
| Ohjaajat  | Lehtori Seija Mäenpää<br>Yliopettaja Saila Nevanen  |
| <p>Opinnäytetyön tarkoituksena on kehittää luovuuskasvatuksen menetelmiä varhaiskasvatuksessa, sekä kasvattaa tietoisuutta lapsen hyvinvoinnin sekä kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisesta ja keinoista. Toiminnallinen Oma aarrearkku -menetelmä on kehitetty tämän tiedon pohjalta. Oma aarrearkku -menetelmä toimii esimerkkinä siitä, miten luovuuskasvatusta voi toteuttaa varhaiskasvatuksessa. Oma aarrearkku -kokonaisuus tuo oppimista lähelle lapsen omaa kokemusmaailmaa, soveltaen hänelle luontevia toimimistapoja. Työ esittelee osatekijöitä, jotka edistävät lapsen kiinnostusta ja sitoutumista luovaan toimintaan, sekä rohkaisevat lapsen itseilmaisua ja tukevat mielikuvituksen kehitystä. Luova, leikillinen toiminta positiivisessa kasvatusympäristössä tukee lapsen hyvinvointia, tasapainoista, kokonaisvaltaista kasvua ja tervettä itsetunnon kehitystä. Koko opinnäytetyön pohjana toimii positiivisen pedagogiikan mukainen työote ja lapsikäisyys.</p> <p>Lapsen kokonaisvaltainen kasvu pitää sisällään fyysisten ja turvallisuudentunteiden täytty-misen lisäksi myös luovuuden, itseilmaisun, itsetunnon ja itsen toteuttamisen. Oppiminen, hyvinvointi ja luovuus limittyvät toisiinsa, rakentuen ja kehittyen käsi kädessä. Hyvinvointi ja luovuus auttavat oppimisessa sekä tavoitteiden saavuttamisessa. Tavoitteellisuus tuo mahdollisuuksia elinikäiselle oppimiselle, itsen kehittämiseksi, ja merkitykselliselle elämälle. Elämän merkityksellisyys on kestävästi hyvinvoinnin ainesosa, ja tärkeimpiä onnellisuuden lähteitä yhdessä lämpimien ihmissuhteiden kanssa. Positiivinen pedagogiikka tukee ihmishuuhdetaitojen sekä lapsen itsetunnon kehittymistä. Parhaimmillaan pohja kokonaisvaltaiselle kehitykselle luodaan jo varhaislapsuudessa. 3-5 –vuotiaat elävät luovuuden kulta-ai-kaa, ja ovat kasvatuksellisesti vastaanottavaisia luoville menetelmille. Luovuus tukee lap-sen kokonaisvaltaista kehitystä monin tavoin, muun muassa auttamalla lasta avautumaan uusille kokemuksille, sekä kehittämällä abstraktia ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä. Luova prosessi on parhaimmillaan vapaata, mutta merkityksellistä itsen ja maailman tutkis-kelua ja sen jäsentymistä luovan prosessin kautta. Luovassa prosessissa lapsi ammentaa ideoita sisäisestä maailmastaan, tuoden niitä näkyväksi toiminnan kautta, ilmaisten itse-ään. Tämä kehittää lapsen itsetuntemusta sekä itseilmaisua, jäsentäen hänen käsitystä it-sestään. Luovuuden kehittäminen vaatii tukea, kannustusta ja positiivista yhteyttä kasvat-tajaan. Hyvä sosiaalinen ja fyysinen oppimisympäristö tukee lapsen motivoituneisuutta. Motivoituneisuus johtaa parempaan keskittymiseen ja syventää oppimista. Motivoitunut toi-minta tuottaa hyvää mieltä ja oloa, lisäten hyvinvointia. Lasta tukee parhaiten turvallinen, kannustava ja riittävän rauhallinen fyysinen ja sosiaalinen tila.</p> <p>Oma aarrearkku -menetelmän työosuus toteutettiin luomupäiväkotiki Kirsikan 3-5 –vuotiai-den ryhmässä. Lapset osoittivat kiinnostusta ohjattuun toimintaan, työskentelivät keskitty-neesti ja sitoutuneesti. Lasten huomio oli luovassa prosessissa. Ohjatun toiminnan aikana keskustelun aiheet pysyivät toiminnassa ja niiden sävy oli innostunut, mikä osoitti lasten olevan motivoituneita ja nauttivan toiminnasta.</p> |   |
| Avainsanat  | Luovuuskasvatus, oppiminen, mielikuvitus, lapsen kokonaisval-tainen kehitys, positiivinen pedagogiikka, itseilmaisus, hyvinvointi |

|  |   |
|--|---|
| Author   | Heidi Syvänen   |
| Title  | Advancing Holistic Development, Well-being and Learning in Children with Arts Education and Positive Pedagogy |
| Number of Pages  | 53 pages  |
| Date   | 20 February 2023  |
| Degree   | Bachelor of Social Services   |
| Degree Programme   | Social Services, Early Childhood Education  |
| Instructors  | Seija Mäenpää, Senior Lecturer<br>Saila Nevanen, Principal Lecturer   |
| <p>The aim of the thesis was to develop means of arts education in early childhood education as well as to raise awareness of the requirements and ways of advancing holistic development, well-being and learning in children. This knowledge is the foundation for creating 'My Treasure Chest' method. The method serves as an example of how arts education can be executed in early childhood education. 'My Treasure Chest' opens the learning potential of arts education for children in an accessible, child-friendly way. Elements that motivate child to engage in creative process are introduced in the thesis. Creative activities develop imagination and bring forth self-expression. Creative, playful action in a positive learning environment supports well-being, advances holistic development, and builds healthy self-esteem. The child is observed through the lens of positive pedagogy and met accordingly. Positive pedagogy is the underpinning guideline throughout this thesis.</p> <p>Beyond merely satisfying physical and security needs, holistic development of a child encompasses fulfilling the needs for creativity, self-expression and self-actualization. Learning abilities, well-being and creativity interlace and develop simultaneously. Both well-being and creativity enhance learning and goal-orientation, making it easier to manage long-term learning processes. Goal-orientation is critical for self-development and aids in creating a life with meaning. Meaning in life combined with well-functioning, close relationships are the two most important sources of lasting happiness. Positive pedagogy creates well-functioning relationships. Positive relationships show the child in action what connectedness looks and feels like, teaching by example the social skills needed to develop those relationships. At best, the basis for holistic development is laid in early childhood. Creativity naturally flourishes between the ages of 3-5, making this age group receptive for arts education and creative methods. The child can be called to embrace new kind of experiences through creative, playful action. Through creativity, children explore the inner workings of themselves, and how they relate to the outer world. Imagery and symbolism offer a way for self-expression even for children who are not yet highly developed verbally. Connectivity and relationships matter greatly and can make the creative journey joyful and motivated. Motivation enhances and deepens the learning experiences, making them more pleasurable and committed. Sense of unhurriedness and a safe space best support the creative free flow.</p> <p>'My Treasure Chest' was carried out in the age group of 3-5 in daycare center Kirsikka. Children showed motivation and excitement in the activities and were dedicated to the creative process. Conversations with peers were joyful and centered around the activity at hand, which revealed the children's enthusiasm.</p> |   |
| Keywords   | arts education, learning, imagination, holistic development, positive pedagogy, self-expression, well-being   |

## Sisällys

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | Johdanto  | 1  |
| 2   | Varhaiskasvatus kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana         | 2  |
| 2.1 | Kasvu yksilönä ja osana yhteisöä                              | 4  |
| 2.2 | Hyvinvointia positiivisen pedagogiikan keinoin                | 7  |
| 2.3 | Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen                 | 10 |
| 3   | Oppimisympäristöt ja lapsen kokemusmaailma                    | 13 |
| 3.1 | Suhde fyysiseen oppimisympäristöön, havaintojen sisäistäminen | 13 |
| 3.2 | Sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön merkitys          | 15 |
| 3.3 | Sisäinen motivaatio ja flow-tila                              | 17 |
| 4   | Luovuus kasvatuksellisesta näkökulmasta                       | 20 |
| 4.1 | Luova toiminta tuottaa oppimista ja avoimuutta tulevalle      | 21 |
| 4.2 | Luovuus osana lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista           | 22 |
| 4.3 | Itseilmaisu ja suhde ympäröivään maailmaan                    | 23 |
| 5   | Toiminnallinen osuus: Oma aarrearkku                          | 26 |
| 5.1 | Kehittämistehtävä ja yhteistyö päiväkodin kanssa              | 27 |
| 5.2 | Lapsen havainnointi, kohtaaminen ja eettinen työtap           | 28 |
| 6   | Toiminnan kuvaus  | 30 |
| 6.1 | Ensimmäinen toimintakerta: Oma aarrearkku                     | 30 |
| 6.2 | Toinen toimintakerta: Voimakuva                               | 34 |
| 6.3 | Kolmas toimintakerta: Puristeluhahmon valmistaminen           | 36 |
| 6.4 | Neljäs toimintakerta: Omat sormenjäljet                       | 39 |
| 7   | Yhteenveto ja toiminnan arviointi                             | 43 |
| 8   | Johtopäätökset  | 46 |
| 9   | Pohdinta  | 47 |
|     | Lähteet   | 1  |

# 1 Johdanto

Varhaiskasvatus on lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista hoitoa, kasvatusta ja opetusta (Varhaiskasvatuslaki 2018: 2§). Pedagogiikka on keskeinen osa varhaiskasvatusta, ja yksi tärkeä laadun mitta (Varhaiskasvatuslaki 2018: 2§; Pakanen 2017: 5). Pedagogiikan avulla tuetaan lasten oppimista ja kehityksen toteutumista (Pakanen 2017: 5). Varhaiskasvatuslaissa (2018: 3§) määritetään varhaiskasvatuksen tavoitteeksi muun muassa edistää jokaisen lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myös tukea ja edistää lapsen elinikäistä oppimista ja koulutuksellista tasa-arvoa (Varhaiskasvatuslaki 2022: 3§). Varhaiskasvatus on lapsen ensimmäisiä kodin ulkopuolisia toimintaympäristöjä ja paikka vertaisryhmässä toimimiselle. (Opetushallitus 2022: 19, 22.)

Tavoitteellinen opetus koostuu opetussuunnitelmasta, pedagogiikasta sekä arvioinnista. Opetussuunnitelma kuvaa, mitä on tarkoitus oppia. Pedagogiikka puolestaan määrittelee suunnitelman siitä, miten opetus tapahtuu. (Robinson 1999: 72). Opinnäytetyölläni pyrin edistämään aidosti lapsilähtöistä luovuuskasvatusta varhaiskasvatuksessa. Lapsilähtöisyys ilmenee opinnäytetyössä pedagogiikan, lapsikäsitteiden ja työotteen kautta. Lapsilähtöisyydellä kuvataan tässä opinnäytetyössä toimintaa, jossa lapsi on kokijana ja tekijänä toiminnan keskiössä, aikuisen toimiessa tukijana ja ohjaajana. Toiminta pohjaa positiiviseen pedagogiikkaan, jonka perusajatuksena on lasten kannustava kohtaaminen sekä kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin edistäminen. Luovuuskasvatus keskittyy lasten itseilmaisun vahvistamiseen, sekä luovan potentiaalinen käyttöönottoon. Luovuuskasvatus tukee myös lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista moniulotteisesti. Yhdessä positiivinen pedagogiikka ja luovuuskasvatus muodostavat hedelmällisen maaperän lasten itsetunnon vahvistumiselle ja kehittymiselle.

Positiivinen pedagogiikka tukee luovuuskasvatusta erinomaisen hyvin, luoden luonnostaan olosuhteita, joissa lapsen luovuus voi kukoistaa. Koska luovuuden vaikutukset lapsen kehitykselle ovat erittäin laaja-alaiset ja merkittävät kokonaiskehityksen, hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta, opinnäytetyö käsittelee myös näitä teemoja. Lapsen kokonaisvaltaista kehitystä on kuvattu opinnäytetyössä monelta kannalta, sillä sen tukeminen mainitaan merkittävänä kehityskohteena useissa opetushallituksen sekä uudismiesten varhaiskasvatuspedagogien julkaisuissa. Lapsi on kokonaisuus. Lapsen tapa hahmottaa maailmaa, kokea sitä, toimia vuorovaikutuksessa sen kanssa, sekä johtaa

siitä merkityksiä, on kokonaisvaltaista ja monitahoista. Se yhdistää aistitoimintoja, tunteita, sekä kognitiivisia toimintoja. Luovan prosessin luonne on samanlainen. Luova toiminta ja vapaa leikki ovat lapselle ominaisia oppimisen, tutkimisen ja itseen sekä toisiin tutustumisen tapoja. Ne ovat lapselle myös keino hahmottaa ja jäsentää maailmaa.

Pyrin tällä opinnäytetyöllä kuvaamaan edellytykset toimintaympäristölle, joka innostaa lapsia luovaan toimintaan. Pyrin kehittämään suuntaviivoja toimintatavoille, jotka innostavat lapsia heittäytymään luovaan prosessiin ja löytämään oman tapansa itseilmaisulle. Työn toiminnallinen osuus koostuu neljästä luovasta toimintakerrasta pienryhmissä toteutettuna. Lapsia rohkaistiin prosessissa positiivisen pedagogiikan keinoin. Pyrkimyksenä oli löytää toimintatapoja, joita seuraten varhaiskasvatuksen opettajat ja ohjaajat voivat toteuttaa luovuuskasvatusta yksinkertaisella, pedagogisesti perustellulla tavalla. Näin toteutettuna luovuuskasvatus auttaa tukemaan lapsia heidän kokonaisvaltaisessa kasvussaan, kehityksessään, sekä hyvinvoinnissa. Toivon, että työ herättää varhaiskasvattajien innostuksen luovan toiminnan järjestämiseen. Luova, lapsilähtöinen toiminta ei vaadi taiteen asiantuntijuutta. Kasvattajien innostus, sensitiivisyys ja turvallisen, kannustavan oppimisympäristön ylläpitäminen sen sijaan ovat tärkeässä roolissa.

Kirjallisuuskatsauksen raakaversio on aloitettu yhteistyössä Elina Kokon kanssa, kunnes opinnäytetyö eriytyi kahdeksi erilliseksi kokonaisuudeksi. Tämän opinnäytetyön kirjallisuuskatsaus on sittemmin muokkautunut opinnäytetyöprosessin edetessä, mutta joitakin yhtymäkohtia saattaa esiintyä edellä mainittuun opinnäytetyöhön. Tietosuojasyyistä kaikkien tässä opinnäytetyössä esitettyjen lasten nimet on muutettu.

## **2 Varhaiskasvatus kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana**

Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tulisi olla kokonaisvaltaista, ja laaja-alaista osaamista edistävää. Toiminnassa on tärkeä ottaa huomioon lapselle ominaiset tavat omaksua uusia asioita. Lapsi oppii luontaisesti toiminnallisten, luovuutta ja osallisuutta edistävän toiminnan kautta. (Opetushallitus 2022: 33.) Leikki on lapselle luontainen tapa toimia, tuo hänelle hyvinvointia, sekä tukee kehitystä ja oppimista (Opetushallitus 2022: 26, 35). Leikkiessään lapsi käyttää mielikuvitustaan, saa kokemuksia ja elämyksiä, sekä ilmaisee havaintojaan sanallisesti ja kehollisesti (Opetushallitus 2022: 26, 41). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus ikänsä mukaiseen leikkimiseen, virkistystoimintaan, sekä kulttuurielämään ja taiteisiin osallistumiseen. Lapsia tulee kannustaa taiteiden pariin ja tarjota mahdollisuuksia kulttuuri- taide- ja virkistystoimintoihin. (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991: Artikla 31.) Lapsen kehityksellinen

oppiminen kulminoituu oppimiseen leikin kautta (O'Connor 2014: 42, O'Connor 2012a: 1076).

Lapsen varhaiskehityksen vuosina luovuus kehittyy erityisesti leikin kautta (O'Connor 2014: 42). Käsitys lapsen ominaistavasta oppia tulisi olla varhaiskasvatuspedagogiikan ytimessä. Varhaiskasvatusikäinen lapsi oppii yhteyden kautta, joten sosiaaliset suhteet ovat tärkeässä roolissa. Kasvattaja voi tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä hyväksyvän ja arvostavan läsnäolon avulla. Suhde kasvattajaan ja vertaisryhmään on tärkeä, mutta yhtä tärkeää on lapsen yhteys omaan itseensä. (O'Connor 2012a: 1076.) Luova toiminta tarjoaa lapselle väylän luoda yhteyttä itseensä ja oppia kuuntelemaan itseään (O'Connor 2012a 1076; O'Connor 2014: 41;). Luova toiminta kehittää oppimaan oppimisen taitoja, ns. metakognitiivisia kykyjä (Nevanen 2015: 17). Korkeammat psykologiset prosessit, viisaus, innovatiivisuus ja älykkyys kehittyvät yhdessä luovuuden kanssa ja sen kautta (Leggett 2017: 845, 850; Fawcett & Hay 2004: 235). Kasvattajan ylläpitämä kunnioittava ja vapaa ilmapiiri sekä kannustava suhde lapseen tukevat lapsen kehittyvää uskoa itseensä. Tämä auttaa lasta seuraamaan sisäistä ohjaustaan, ja uskomaan omiin ideoihinsa sekä kykyyn toteuttaa niitä. (O'Connor 2012a: 1079.)

Lapsi kasvaa ja kehittyy joka päivä, arkisten tekojen ja kohtaamisten muovaamana. Lapsi on toisaalta yksilö, mutta samalla yhteisönsä jäsen. Sosiaalinen ympäristö on yksi tärkeimmistä lapsen kehitystä suuntaavista tekijöistä. Kasvatuksen tehtävä on ohjata lapsen kasvua ja kehitystä toivottuun suuntaan. Kasvattajan tehtävä on vastuullinen. Lapsen tulevaisuus muotoutuu sen näköiseksi, millaisia kokemuksia hän saa varhaisina vuosinaan. Ammattitaitoiset varhaiskasvattajat voivat ohjata lapsen kehityksen suuntaa positiiviseen päivittäisillä pienillä teoilla. (Sajaniemi 2017: 7-8.) Lapsen suhde varhaiskasvattajaan vaikuttaa perustavanlaatuisesti lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Negatiiviset kokemukset suhteessa kasvattajaan voivat toimia esteenä lapsen pitkäjänteiselle oppimiselle, sekä tukahduttaa oppimisen ilon ja motivaation. (O'Connor 2012a: 1077-1079.) Vastaavasti kasvattajan johdonmukaisella hyvyydellä voi olla odottamattoman suuria positiivisia vaikutuksia oppimiseen ja motivaatioon (Sajaniemi 2017: 8; Sajaniemi & Mäkelä 2014: 148, 156; O'Connor 2012a: 1076-1079).

Varhaiskasvatus kasvatusinstituutiona on osa koulutusjärjestelmää ja sen on tarkoitus varmistaa lasten kouluvalmius. Varhainen vuorovaikutus suuntaa lapsen kehitystä, valmistaa oppimista tukevaan vuorovaikutukseen ryhmän kanssa, ja opettaa oppimisen taitoja. (Pyhältö & Vitikka 2013: 5.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä painotetaan elinikäistä oppimista (Nevanen 2015: 18). Elinikäisen oppimisen periaate on suunnan-

nut viime vuosikymmenellä länsimaisten varhaiskasvatuspalveluiden kehittämistä. Lasten oppimisen tukemista ja on painotettu pohjoismaisessa lainsäädännössä, samoin kuin varhaiskasvatuspalveluiden organisointia osana koulutus- ja kasvatusjärjestelmän kokonaisuutta. (Karila 2013: 33.) Varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämässä ja tukemisessa (Opetushallitus 2022: 10). Kuva itsestä oppijana ja asenteet oppimista kohtaan muodostuvat varhaiskasvatusiässä (Nevanen 2015: 18). Lapsuudessa omaksutut toimintatavat ja käsitykset muodostavat pohjan elämälle, ja usein säilyvät läpi elämän. Elinikäisen oppimisen polku alkaa varhaiskasvatuksesta.

## 2.1 Kasvu yksilönä ja osana yhteisöä

Kuulluksi ja kohdatuksi tulemisen kokemukset syntyvät yhteisössä, jossa toisia kunnioitetaan. Ne kehittävät lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja ja ohjaavat toisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. (Karjalainen 2017: 16-17; Leskisenoja 2017: 22-23.) Kahdenkeskiseen ja ryhmän sisäiseen vuorovaikutukseen liittyvät samanlaiset aivojen mekanismit ja vasteet. Vuorovaikutukseen liittyvä yhdistymisen kokemus on syvästi palkitsevaa, ja sen häiriintyminen aiheuttaa epämukavuutta. Lapsella on luontainen taipumus hakeutua toimivaan vuorovaikutukseen, mutta hänellä ei ole vielä valmiuksia ratkaista kaikkia ristiriitatilanteita. Lapsi tarvitseekin aikuisen tukea itsesääntelyyn, erityisesti haastavissa tilanteissa. Aikuinen voi asennoitumisellaan rauhoittaa lasta, ja houkutella lapsen uudelleen yhteyteen. Ihmisten välinen yhteys on tehokkain vuorovaikutustaitojen vahvistaja. Yhteyden luominen voi vaatia pitkäjänteisyyttä ja toistoja, erityisesti jos lapsella on ollut ikäviä kokemuksia aikeisemmissa ihmissuhteissaan. Yhteys on tällöin erityisen parantavaa. Yhteyden palauttaminen tuo luottamusta vuorovaikutussiteen kestämiseen, ehkäisten syrjäytymistä. (Sajaniemi & Mäkelä 2014: 156-157.) Kasvattajan hyväntahtoinen, positiivinen suhtautuminen lapseen vahvistaa lapsen kiintymyskokemuksia, opettaa reiluja toimintatapoja, vahvistaa lapsen yksilöllisyyttä (Sajaniemi & Mäkelä 2014: 147-149) ja yhteyttä itseän, sekä uskoa omiin kykyihin ja niiden käyttämiseen (O'Connor 2012a: 1079).

Ryhmässä toimimisen kautta lapsi oppii monia tärkeitä taitoja. Pedagogisena tavoitteena osallisuudella tarkoitetaan lapsen kokemusta siitä, että hän on osa ryhmää ja kykenee vaikuttamaan tapahtumiin ryhmässä (Nivala & Rynnänen 2019: 138; Roos 2017: 23-24). Laajemmassa mittakaavassa osallisuus on tärkeä osa lapsen kasvamista osaksi yhteiskuntaa. Varhaiskasvatuksen päämäärä on tukea ja ohjata lapsen kasvua hyvinvoivaksi yhteiskunnan jäseneksi. Päivittäiset käytännön kokemukset ja arkiset hetket rakentavat tätä laajempaa osallisuuden kokemusta ja yhteiskunnan jäseneksi

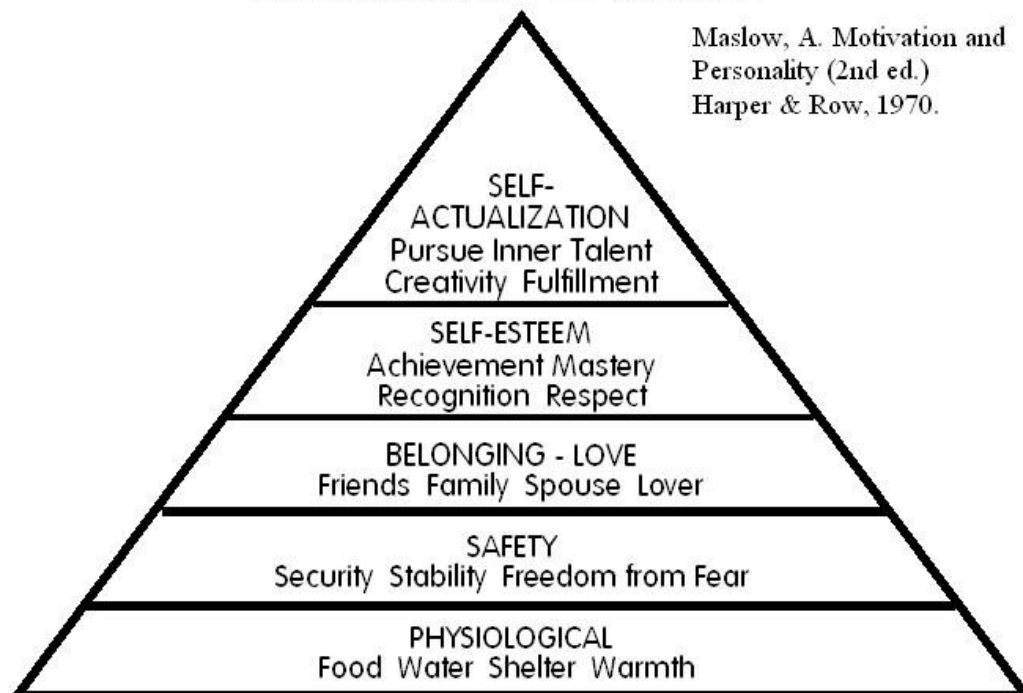
kasvamista. Arjessa osallisuuden toteutuminen kulminoituu aikuisen tapaan olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, ja tapaan asennoitua lapseen. (Roos 2017: 23-24.)

Hyvä, turvallinen suhde kasvattajaan tukee lapsen yksilöllistä ja yhteisöllistä kasvua, ja voi vaikuttaa hyvin positiivisesti lapsen kehitykseen pitkällä tähtäimellä (Ranta 2021: 20-22; Viinikka & Viljanen 2017: 5; Leskisenoja 2017: 21-23).

Itsesäätely on tärkein luontevahvuus, sillä se mahdollistaa kaikkien muiden vahvuuksien kehittymisen (Seligman 2011: 4). Itsesäätely on tärkeää ryhmässä toimimisen ja koulumenestyksen kannalta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017: 22; Seligman 2011: 6). Sosiaalisen ja toisiin liittymisen tarpeen lisäksi lapsen kehitykseen kuuluu kasvaa yksilönä. Kasvu omaksi itseksi tapahtuu tunnistamalla sosiaalisista odotuksista ne, jotka eivät palvele itseä, ja rajaamalla huomio itse määriteltyihin tavoitteisiin (Cksiksentmihalyi & Rochberg-Halton 1981: 8). Itsesäätely on myös henkilökohtaisen kasvun edellytys. Voimme saada toivomiamme asioita tapahtumaan vain keskittämällä tarkkaavaisuutemme sen tekemiseen (Cksiksentmihalyi & Rochberg-Halton 1981: 5). Kyky rajata tarkkaavaisuutta on itsen kehittämisen taustalla oleva taito (Cksiksentmihalyi & Rochberg-Halton 1981: 8). Suomalainen koulutusjärjestelmä painottaa historiallisesti yhteisöllistä kasvua yksilöllisen kehityksen kustannuksella (Varto 2005: 200, 201, 204). Valmiiden vastausten ja tiedon ulkoa opettelu ei valmista lasta elämään, jossa vastaukset usein eivät tule valmiina. Ihminen, joka ei ymmärrä mitä tekee ja miksi saattaa pärjätä elämässä ulkoisesti, muttei kykene toteuttamaan itseään ja ihmisyyttään (Varto 2005: 204). Taidon opettelu on henkilökohtaista harjaantumista kyseisessä asiassa. Yhdessä asiassa taitoaan kehittänyt ymmärtää mitä kehittyminen vaatii myös sellaisissa taidoissa, joista hän ei vielä tiedä mitään. Taidossa harjaantuminen opettaa ymmärrystä oppimisesta yleisesti ja mahdollistaa uusien taitojen oppimisen. (Varto 2005: 206.) Kenties tästä juontuu sanonta: taide muistuttaa elämää. Jokaisen yksilöllinen elämänpolku on erilainen, mutta elämänpolku itsessään on yhtä vanha kuin ihmiskunnan historia (Robinson & Aronica 2013: 237). Elämästä oppii vain elämällä (Robinson & Aronica 2013: 238) ja taiteesta tekemällä. Elämän polkuun kulkemiseen kuuluu olennaisena riskinotto (Robinson & Aronica 2013: 238), taiteessa riskinottoa voi harjoitella turvallisesti.

## ABRAHAM MASLOW HIERARCHY OF NEEDS

Maslow, A. *Motivation and Personality* (2nd ed.)  
Harper & Row, 1970.



<https://www.psychestudy.com/general/motivation-emotion/maslow-hierarchy-needs>

Kuva 1. Maslow'n tarvehierarkiapyramidi kuvaa yksilön tarpeiden rakentumista. Ensimmäisellä, alimmalla tasolla ovat psykologiset tarpeet (ruoka, vesi, suoja, lämpötila), ja sen yllä turva (turvallisuus, pysyvyys, vapaus pelosta). Keskimmäisellä tasolla on yhteenkuuluvuus ja rakkaus (ystävät, perhe, puoliso tai rakastaja). Toiseksi ylimmältä tasolta löytyy itsetunto (saavutukset, taituruus, tunnustus, kunnioitus). Pyramidin huipulla on itsen toteuttaminen (tavoitteellisuus, sisäiset taidot, luovuus, täyttymys).

Ihmisen luonnollista tarpeiden kokonaisuutta esittävä Maslow'n tarvehierarkiapyramidi (Kuva 1) kuvaa, miten yksilön tarpeet muodostuvat rakentuen alhaalta ylöspäin. Tarvehierarkia tulee esitelleeksi ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen, jossa hienovaraiset korkeammat psykologiset toiminnot nojaavat siihen, että perustarpeet on tyydytetty. Kun fysiologiset, turvaan ja ihmissuhteisiin liittyvät perustarpeet on huomioitu, voivat myös pyramidin huipulta löytyvät itsetuntoon ja itsen toteuttamiseen liittyvät tarpeet saada täyttymyksen (Collin ym 2012: 138-139). Terveen itsetunnon omaava lapsi koee olevansa hyvä ja hyväksytty. Itsetunto on ydinkokemus itsen arvostamisesta, sekä luottamista itseän. Itsetunto on myös tietoisuutta omasta arvosta, kykyä pitää omaa elämää arvokkaana ja merkityksellisenä. Itsetuntoon liittyy yhtäläinen kyky arvostaa ja pitää muita hyvänä samalla tavalla kuin itseä. (Toivakka & Maasola 2011: 15.) Saavutukset, taituruus, tunnustus ja kunnioitus rakentavat itsetuntoa, kokemusta pystyvyyden tunteesta (Kuva 1; Collin ym 2012: 138-139). Itsetunto ei synny ensisijaisesti ulkoisista saavutuksista, vaan se rakentuu kokemuksen pohjalta – millaiseksi koemme itsemme

(Toivakka & Maasola 2011: 15). Varhaiskasvatusikäinen lapsi ei vielä kykene itsenäisesti arvioimaan onnistumisiaan, vaan tarvitsee aikuisen tukea ja palautetta. Itsetunto kehittyy vahvasti yhteydessä toisiin (Toivakka & Maasola 2011: 15). Hyvä itsetunto auttaa saavuttamaan tavoitteita kaikilla elämän osa-alueilla yksityiselämästä opiskeluun. Hyvän itsetunnon omaavan ihmisen minäkuva on totuudenmukainen, ja hän kykenee myöntämään heikkoutensa häpeämättä niitä. Hyvä itsetunto auttaa sietämään epäonnistumisia ja pettymyksiä, mikä auttaa pääsemään yli vaikeuksista niiden osuessa kohdalle. (Toivakka & Maasola 2011: 15.)

## 2.2 Hyvinvointia positiivisen pedagogiikan keinoin

Positiivinen pedagogiikka pohjaa positiiviseen psykologiaan, joka on ihmisen kukoistamisen ja hyvinvoinnin tiede (Baker & Green & Falecki 2017: 3). Positiivinen psykologia tukee yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan kukoistusta (Seligman & Csíkszentmihályi 2000: 5). Positiivinen pedagogiikka soveltaa positiivisen psykologian tietoa ja ymmärrystä kasvatusta ja koulutustoimintaan (Leskisenoja 2017: 8). Positiivisen pedagogiikan lähtökohta poikkeaa siten ongelmakeskeisistä suuntauksista: sen päämääränä on opettaa perinteisten tietojen ja taitojen ohella hyvinvointitaitoja (Leskisenoja 2017: 8). Mielenterveys ei ole vain sairauden poissaoloa, vaan kukoistuksen tila (Seligman 2011: 6). On tärkeää, että hyvinvointia ja kukoistusta ylläpidetään positiivisen pedagogiikan keinoin. Ymmärrys hyvinvoinnista ja kukoistuksesta on kasvanut ja kypsynyt, tuoden mukanaan huomion siitä, että lasten hyvinvointi on avain hyviin oppimistuloksiin (Baker & Green & Falecki 2017: 2). Hyvinvointi vahvistaa keskittymiskykyä sekä luovaa ja kokonaisvaltaista ajattelua (Seligman 2011: 3). Toiminnasta nauttiminen syventää oppimista erityisesti luovan tekemisen yhteydessä (O'Connor 2014: 42).

Positiivisen pedagogiikan tavoitteet ovat lapsen hyvinvoinnissa, luonteen kasvattamisessa, ja oppimisessa (Leskisenoja 2017: 8; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017: 13, 19). Lasten hyvinvointi on heidän kasvatuksessaan tärkein prioriteetti. Tavoitteellisessa opetuksessa keskitytään usein kehittämään yksipuolisesti koulussa menestymiseen liittyviä taitoja. Sen sijaan on mahdollista opettaa molempia, ilman että kumpikaan osa-alue kärsii. (Seligman 2011: 3.) Positiivinen pedagogiikka keskittyy tunnistamaan ja tukemaan lapsen vahvuuksien kehittymistä. Se kutsuu esiin lapsen kehittämispotentiaalin, ja tunnistaa ja tekee näkyväksi lapsen ominaisvahvuudet sekä voimavarat. Se tukee lapsen minäkuvan kehittymistä ja käsitystä itsestä kykenevänä oppijana. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2018: 17-19.) Positiivisen psykologian ydinoivalluksiin kuuluu, että luontevahvuudet ovat opetettavissa ja opittavissa harjoituksen kautta (Gilham

ym. 2011: 31). Positiivisen yhteyden luomiseen ja ylläpitämiseen liittyvät luonteenvahvuudet vähentävät masentuneisuutta ja lisäävät tyytyväisyyttä kauaskantoisesti läpi elämän. Transendenssiin eli ylittämiseen liittyvät luonteenvahvuudet tukevat voimakkaimmin hyvinvointia ja elämäntyytyväisyyttä. (Gilham ym. 2011: 31.) Luonteenvahvuudet synnyttävät hyveellisyyttä, kuten viisautta, rohkeutta, humanisuutta, oikeudenmukaisuutta, tyyneyttä, kohtuullisuutta ja transendenssia eli kykyä ylittää esteitä ja havaita yli normaalin havaintokyvyn (Park & Peterson 2009: 3)

Positiivinen pedagogiikka pohjaa aikuisen asenteeseen elämää ja hyvinvointia, sekä lasta kohtaan. Esimerkillään aikuinen opettaa myötätuntoista ja hyväksyvää suhtautumista itseen ja toisiin, sekä maailmaan, jossa toimimme. On tärkeää, että kasvattaja kykenee olemaan läsnä lapselle, ja kohtaa hänet elävässä vuorovaikutuksessa (Ranta 2021: 60-61.) Positiivinen suhde kasvattajaan tukee oppimismotivaatiota, sillä se johtaa oppimishalun lisääntymiseen (O'Connor 2016: 674). Haasteet ja vastoinkäymiset kuuluvat olennaisena osana lapsen kasvu- ja oppimisprosessiin. Ne ovat oppimista mahdollistavia tilanteita, joista voi kummuta sitkeyttä ja henkistä vahvuutta. Myönteiset tunteet rakentavat resilienssiä, eli kykyä selviytyä haasteista. (Leskisenoja 2017: 12.) Tavoitteena on, että lapsi lopulta itse kokee vastoinkäymisten edessä olevansa voimakas ja kykenevä ylittämään haasteet. Positiivinen pedagogiikka edistää oppimista ja motivoi yrittämään parhaansa sekä tavoittelemaan osaamisensa ylärajoja (Leskisenoja 2017: 16).

Positiivinen pedagogiikka rakentaa lapsen pystyvyyden tunnetta ja sisäistä puhetta vähitellen, onnistumisen kokemusten ja kannustavan palautteen kautta. Positiivisella palautteella ja hyvän huomaamisella on myönteinen vaikutus lapsen käsitykseen kyvyistään (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2018: 18). Palautteen on oltava aitoa. Lapsen saama palaute vaikuttaa keskeisesti siihen, millaisen kuvan hän muodostaa itsestään oppijana ja yksilönä. Lapsen minuus kehittyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2018: 19.) Sensitiivisyys, eli herkkyyys ymmärtää lasta, on avainasemassa turvallisten ihmissuhteiden luomisessa (Pajulo 2004: 2543). Turvallinen suhde kasvattajaan luo pohjan omien tunteiden ymmärtämiselle ja tunteiden säätelylle (Larmo 2010: 620). Itsesäätelykyky on tärkein vahvuus. Se ennustaa menestymistä akateemisessa oppimisessa tuplasti paremmin kuin älykkyys. (Seligman 2011: 4, 6).

Vahvuuksista käsin vastoinkäymisiin suhtaudutaan rakentavasti. Lasta autetaan ymmärtämään, että vastoinkäymiset kuuluvat elämään, ja ne on mahdollista voittaa. Lapsi

tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta vastoinikäymisten kohtaamisessa, sekä yhteyttä häneen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2018: 17-19; Sajaniemi & Mäkelä 2015: 149, 157.) Itsesääätelyä harjoitteleva lapsi hyötyy voimakkaasti yhteydestä rauhalliseen aikuiseseen. Aivojen peilisolujärjestelmä mahdollistaa tunnetilojen siirtymisen toisen ihmisen koettavaksi virittäytymällä resonoimaan samalla taajuudella. Rauhallisena pysyttelevä aikuinen kykenee rauhoittamaan lasta olemalla hänelle läsnä. Samalla hän tulee opettaneeksi esimerkiksi hyvää käyttäytymismallia. Sosiaalisen luonteemme vuoksi mieli rakentuu yhteydessä ja konkreettisesti kanssakäymisessä. (Sajaniemi & Mäkelä 2015: 149). Yhteys kasvattajaan on voimakkain vuorovaikutussäköjen korjaaja (Sajaniemi & Mäkelä 2015: 157). Luonnollinen yhteys toiseen ihmiseen aktivoi peilisolujen kautta myös molemminpuolista syvää mielihyvän kokemusta tuoden hyvinvointia (Sajaniemi & Mäkelä 2015: 149). Tässä on positiivisen pedagogiikan voima.

Positiivisen pedagogiikan tavoite on sekä tiedollisessa, että taidollisessa opetuksessa. Positiivisen pedagogiikan avulla lapsia voidaan harjoittaa resilienssin, positiivisten tunteiden, merkityksellisyyden, sekä toimintaan sitoutuneisuuden taidoissa. Positiivisen pedagogiikan opettamat taidot ovat hyödyllisiä elämänlaajuisesti kehdestä hautaan. (Baker & Green & Falecki 2017: 2.) Lapsen hyvinvointi heijastuu tiedolliseen ja taidolliseen oppimiseen. Positiiviseen pedagogiikan avulla kasvattaja tukee ja kannustaa lapsia venymään oppimisessaan uusiin onnistumisiin. Innostus ja usko itseen kannustaa ja motivoi lapsia yrittämään uusia asioita, ja ottamaan aktiivisempaa roolia omassa oppimisessaan. (Leskisenoja 2017: 21-23.) Lapsen, sekä myös kasvattajan hyvinvointi on kriittisen tärkeää varhaiskasvatuksen laadun kannalta. Varhaiskasvattajien tietoisuutta hyvinvoinnin opettamisesta on lisättävä. (Baker & Green & Falecki 2017: 1). Hyvinvointia on mahdotonta opettaa, jos itse voi huonosti. Lapsi oppii aikuisen esimerkistä, kun seuraa sitä päivittäisessä toiminnassa.

Arjen keskellä on tärkeää, millaisessa vuorovaikutuksessa aikuinen on lapsen kanssa. Vuorovaikutuksessa korostuvat aikuisen toimintatavat sekä asenteet lasta kohtaan. (Roos 2017: 24.) Lapsen turvallisuus rakentuu lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen, sekä aikuisen sensitiivisen suhtautumistavan pohjalta. Sensitiivinen kasvattaja huomioi ja ymmärtää lasta päivittäisissä tilanteissa ja siinä, miten lapsi kulloinkin reagoi niihin. (Viinikka & Viljanen 2017: 5). Lapsi oppii ystävällisyyttä ja hyväksyntää, kun aikuinen kohtaa hänet ystävällisyyden ja hyväksynnän perusasenteella. (Ranta 2021: 67-68.) Lapsen suhteella kasvattajaan on perustavaa laatua oleva merkitys lapsen oppimisen ja minäkuvan kannalta (O'Connor 2016: 674). Lapsen itsetuntemus ja itsetunto kehittyvät vuorovaikutuksessa toisiin (Toivakka & Maasola 2011: 25). Itsetuntemus, eli itsen tunteminen, on avain kehitykseen, elämäntalintaan, sekä kehon ja mielen tasapainoon

(Toivakka & Maasola 2011:19). Lapsen kehittyvä itsetunto vaatii pitkäjänteistä välittämistä, hyväksyntää, sekä huomion ja positiivisen palautteen antamista. On tärkeää, että lapselle rakentuu sisäinen tunne siitä, että hänestä välitetään omana itsenään - että hän on hyväksytty ja arvostettu juuri sellaisena kuin on. (Toivakka & Maasola 2011:17.)

Positiivien pedagogiikan on todettu lisäävän oppilaiden hyvinvointia (Leskisenoja 2017: 21-22). Vuoden kestänyt tutkimus osoitti, että positiivinen pedagogiikka toimii loistavasti suomalaisessa koulussa. Leskisenojan oppilaat kukoistivat positiivisen pedagogiikan toimintakulttuurissa erilaisista lähtötilanteen haasteista huolimatta. Luokkaan syntyi hyvä luokkahenki, kannustava ja välittävä ilmapiiri, ja työskentelystä tuli sujuvaa. (Leskisenoja 2017: 21.) Positiivisen pedagogiikan mukainen toimintakulttuuri innosti ja motivoi lapsia oppimiseen, mikä heijastui myönteisesti heidän koulumenestykseensä. Leskisenoja toteaa tutkimuksensa pohjalta vakuuttuneensa, että hyvinvointia on mahdollista opettaa positiivisen pedagogiikan keinoin (Leskisenoja 2017: 22.) Auttamalla lasta kukoistamaan ja saavuttamaan hyviä luonteenpiirteitä, sekä niihin liittyviä taitoja, voimme auttaa heitä löytämään itsestään ja elämässään suuremman hyvinvoinnin, merkityksellisyyden ja onnen. On tärkeää, että lapset oppivat hyvää elämää tukevia toimintamalleja pienestä pitäen. Positiivisen pedagogiikan pohjalta toimiva varhaiskasvatusympäristö opettaa tähän jokapäiväisen toiminnan ohessa, hyvinvoivan yhteisön kautta.

### 2.3 Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen

Luontenvahvuudet ja luonteen kehittäminen sekä positiiviset ihmissuhteet tuovat tyytyväisyyttä elämään (Gillham ym. 2011: 31, 41; Park & Peterson 2009: 1, 4; Seligman 2011: 1; Azañedo & Artola & Sastre & Alvarado 2021: 2), joten niiden kehittäminen on tärkeää varhaislapsuudesta lähtien. Luontenvahvuuksia voi oppia ja niitä on mahdollista opettaa harjoittamalla ja käyttämällä niitä. (Gillham ym. 2011: 31.) Luonne kehittyy luontenvahvuuksiin liittyvien hyveiden vahvistuessa (Park & Peterson 2009: 3). Persoonallisuus koostuu synnynnäisestä temperamentista ja luonteesta. Luonne ei kasva itsestään, vaan sitä tulee kasvattaa kehittämällä luontenvahvuuksia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017: 13). Hyvä luonne edistää positiivisten ihmissuhteiden muodostamista ja ylläpitämistä (Gillham ym. 2011: 42). Vahvuudet ovat elämänmittaisen kehittymisen ja hyvinvoinnin perusta. Luonteen ja luontenvahvuuksien kehittäminen on tärkeä päämäärä jokaiselle. Ne johtavat elämänmittaiseen itsen kehittämiseen ja tukevat hyvinvointia niin hyvinä kuin vaikeina aikoina. (Park & Peterson 2009: 1, 2, 4; Azañedo et al. 2021: 2-3). Itsen hyväksyminen, positiiviset ihmissuhteet, itseohjautuvuus, kyky

hallita ympäristöä, elämän merkityksellisyys ja henkilökohtainen kasvu ovat tärkeitä psykologisen hyvinvoinnin mittareita (Ryff 1989: 1071).

Omana aitona itsenä olemisen on henkilökohtaisen kasvun edellytys. Tarkoitus omalle elämälle voi löytyä vain itseen kosketuksissa olemisen ja aitouden kautta. Henkilökohtaiseen kasvuun liittyy usein tarve löytää omat luontevahvuutensa ja yhteys luovuuteen. (Robinson 2011: 172-174.) Voidakseen löytää elementtinsä eli paikkansa maailmassa, täytyy löytää itsensä. Itsen tunnistaminen tapahtuu sisäisen maailman – oman itsen – tuntemisen kautta. Ihminen on elementissään toiminnassa, jossa luontaiset taipumukset ja taidot kohtaavat innon ja intohimon kyseisen toiminnan toteuttamiseen. (Robinson & Aronica 2013: 31, xi.) Kasvattaja voi auttaa lasta tunnistamaan luontaiset taipumuksensa, intohimonsa ja luovuutensa, sekä ohjata hänet löytämään sisällä piilevän voimansa ja onnen (Leskisenoja 2017: 23). Omassa elementissä toimiminen tuntuu vahvasti merkitykselliseltä. Se on toimintaa, joka vaikuttaa syvästi ja henkilökohtaisesti. Tekeminen tuntuu niin omalta, että sitä toteuttaessa voi oivaltaa: tämä on se, tällainen minä olen. (Robinson & Aronica 2013: xi). Merkityksellisyyden kokeminen omassa elämässä sekä positiiviset ihmissuhteet ovat tärkeimpiä pitkäaikaisen onnen lähteitä (Gilham ym. 2011: 41).

Hyvinvoinnin psykologisia mittareita ovat itsen toteuttaminen, tarkoituksellisuuden kokemus elämässä sekä elämänmittainen, henkilökohtainen pyrkimys kehittyä (Ivtzan & Chan & Gardner & Prashar 2013: 915). Maslow haki hyvän elämän rakennuspalikoita tarkastelemalla inhimillisesti tärkeimpiä asioita: rakkautta, toivoa, luottamusta, henkisyttä, yksilöllisyyttä ja olemassaoloa. Hän tuli siihen tulokseen, että kokeakseen täyttymystä ihmisen tulee löytää elämälleen tarkoitus ja tavoitella sitä. Hän kutsuu tätä itsen toteuttamiseksi (Kuva 1). (Collin ym. 2012: 139.) Itsen toteuttaminen ilmenee eri tavoin ihmisestä toiseen, sillä olemme erilaisia. Itsen toteuttaminen kuvaa jokaisen henkilökohtaisen potentiaalin käyttöönottoa elämässä. (Koltko-Riviera 2006: 303.) Myöhemmässä elämänvaiheessaan hän sijoitti itsen toteuttamisen ylle henkilökohtaisen transendenssin, eli itsen ylittämisen tarpeen (Koltko-Riviera 2006: 302; Collin ym. 2012: 139). Pyramidin huippu (Kuva 1) voidaan määritellä itsen toteuttamisen sijaan itsen oivaltamiseksi. (Crampton 2017: 6.) Jung totesi potilashavaintojensa perusteella, että itsen oivaltaminen voi tapahtua vain itsetuntemuksen kautta - löytämällä todellinen itsensä. Todellinen itse on keskeinen, sillä se nivoo kaikki muut itsen osa-alueet yhteen harmoniseksi kokonaisuudeksi. Täysin toimiessaan todellinen itse on viisauden ja totuuden lähde, joka yhdistää henkisyyteen. (Collin ym. 2012: 106.) Vaikeus löytää tarkoitus elämälle oli kaikkien Jungin yli 35-vuotiaiden mielenterveyspotilaidensa ongel-

mien taustalla. Ongelmat poistuivat vasta, kun he löysivät henkisen merkityksen. (Robinson 2011: 173-174.) Henkisyys on tärkeää mielenterveyden ja psykologisen hyvinvoinnin kannalta läpi elämän. Henkisyys kehittää kaikkia psykologisen hyvinvoinnin osa-alueita: henkilökohtaista pyrkimystä elämänmittaiseen kasvuun, oman elämän merkityksellisyyttä, sekä itsen toteuttamista. (Ivtzan ym. 2013: 915).

Olemme oppineet pienestä pitäen pilkkomaan kokonaisuuksia osiin, jotta niitä voisi ymmärtää helpommin. Elävien kokonaisuuksien pilkkominen osiin tuhoaa kokonaisuuden olennaisen ominaisuuden: sen sisäiset suhteet itseensä. Samoin itsen ajatteleva erillisenä ympäristöstä katkaisee ymmärryksen yksilöstä suhteessa maailmaan. Maailma muodostuu monimutkaisten yhteyksien verkostosta, jossa erillisyyksien on illuusiota. (Flood 2002: 14.) Kokonaisuutta on mahdotonta ymmärtää sen osien kautta (Flood 2002: 14) samoin kuin rikkoutuneesta peilistä ei enää näe kokonaista kuvaa. Lapsen kehitys ja oppiminen on kokonaisvaltaista (French 2007: 21). Pieni lapsi oppii kaikenkattavalla tavalla, yhteydessä ympäristöönsä - ei huolitellusti lokeroimalla ja osiin pilkkomalla. Pienelle lapselle erottelu asioiden välillä ei ole merkityksellistä. Tärkeämpää sen sijaan on, että hän saa johdonmukaisen, sopusointuisen oppimiskokemuksen, johon sisältyy laaja kokemusten kirjo. (French 2007: 21.)

Lapsen taipumus oppia ja kehittyä kokonaisvaltaisesti on laajalti tunnustettua vaihtoehtopedagogiikoissa, kuten Steinerin, Froebelin, Malaguzzin, Montessorin ja Weikartin toimesta. Erityisesti Steinerin lapsikäsitys on kokonaisvaltainen, pitäen sisällään tärkeänä osana myös lapsen henkisen kehityksen. (French 2007: 21.) Malaguzzi puolestaan nostaa esiin ympäristön roolin "kolmantena opettajana" yhdessä lapsen sisäisen maailman ja kasvattajan rinnalla (Strong-Wilson & Ellis 2007: 40). Kaikkien kolmen opettajan merkitys on suuri ja yhteen kietoutunut. Oppimiselämykset, niiden merkitykset ja siten opittu sisältö muodostuvat ihmisuhteiden, lapsen sisäisen maailman ja ympäristön vuorovaikutuksessa toisiinsa. (Strong-Wilson & Ellis 2007: 47.) Mielikuvitusta käyttämällä lapsi voi kokeilla tutkiskella asioita, joihin hänellä ei ole fyysistä kosketuspintaa. Asioita yhdistelemällä lapsi liikkuu toden ja syntymättömän välillä. Yhdistely voi tuottaa uusia kokemuksia, joita ei ole ennen ollut olemassa. Luovuus kristallisoii mielikuvituksen fyysiseen maailmaan, toisten koettavaksi (Vygotsky 2004: 20).

Lopulta tärkeää on, että lapsi oppii itse ohjaamaan itseään, ja tekemään tarvittavia päätöksiä oman elämänsä suhteen. Lapsella on kaikki valmiudet kasvaa täydeksi versioksi itsestään, kokonaisvaltaisessa mielessä. Kun lapsi opettelee esimerkiksi ajamaan polkupyörällä, hän tarvitsee tukea ja rohkaisua, mutta lopulta lapsen täytyy olla rohkea ja luottaa itseensä. Sama pätee lapsen kasvussa yksilöksi. Hyvän elämän prosessi on

laskeutumista elämän virtaan. (Collin ym. 2012: 137). Varhaiskasvatuksen tehtävä on tarjota lapselle eväitä pärjätä elämän virrassa.

### **3 Oppimisympäristöt ja lapsen kokemusmaailma**

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö pitää sisällään fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Oppimisympäristö käsittää lasten oppimista, kehitystä ja vuorovaikutusta ajavat elementit kuten tilat ja paikat, välineet ja tarvikkeet, sekä sosiaalisen ympäristön, yhteisön, ja toimintatavat. (Opetushallitus 2022: 32-33.) Luova prosessi vaatii sekä sopivan fyysisen, että sosioemotionaalisen toimintaympäristön, joka edesauttaa luovaan prosessiin keskittymistä ja uppoutumista, sekä on pedagogisesti prosessia tukeva. Oppimisympäristöllä itsessään on rooli lasten terveen itsetunnon ja sosiaalisten taitojen sekä oppimisen taitojen kehittämisessä (Opetushallitus 2022: 32-33). Oppimisympäristöä on jopa kutsuttu kolmanneksi opettajaksi. Lapsen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lapsi vaikuttaa ympäristöönsä, ja ympäristö vaikuttaa lapseen. (Darragh 2006: 1). Lapselle luovuus on ominainen tapa olla vuorovaikutuksessa fyysisen ympäristön sekä ihmisten kanssa. Lapsi tarvitsee aikaa ja vapautta kokeilla materiaaleja löytääkseen luovan potentiaalinsa. Lapsen luovuuden kehittymistä voi tukea hellyydellä ja reagoivalla herkkyydellä. Luovuus kukoistaa ympäristössä, jossa lapsi kokee olevansa turvassa ja voivansa kokeilla ja tutkia. (Englebright Fox & Schirmacher 2012: 3). Toiminnan sisältö, toiminnan toteuttamistavat sekä toteutusympäristö yhdessä luovat lasten kehitystä tukevan kokonaisuuden.

#### **3.1 Suhde fyysiseen oppimisympäristöön, havaintojen sisäistäminen**

Lapsi havaitsee luontaisesti ympäristöään kokonaisvaltaisesti, kaikin aistein. Erityisesti pienen lapsen aistit ovat vastaanottokykyisempiä ja aktiivisempia kuin myöhemmissä elämänvaiheissa. Lapsen aistit toimivat amodaalisesti, eli lapsella eri aistein vastaanotetut viestit yhdistyvät välittömästi yhdistyneeksi aistikokemukseksi. Yhden aistin kautta saatu informaatio myös voi siirtyä toisen aistikokemuksen alueelle. Tämän aistikokemusten välinen yhteys luo kehittyvän perustan taiteiden ymmärtämiselle. (Rusanen & Kuusela & Rintakorpi & Torkki 2014: 26.) Lapsen elämyksellinen uppoutuminen ja ennakkoluuloton asioiden yhdistely kokeillen ja toimien, näkyy myös lapsen leikissä. Lapselle luontaista leikinomaista ja kokeilevaa tapaa toimia, voidaan tukea positiivisen pedagogiikan keinoin: tunnistamalla lapsen henkilökohtaiset vahvuudet sekä ominais-toiminta- ja oppimistavat, ja antamalla niistä myönteistä palautetta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017: 17-19; Leskisenoja 2017: 14, 16). Lapsen amodaalisuuden ja

aistien vastaanottavuuden vuoksi lapsen on luontevaa yhdistellä eri taiteen lajeja, sekä yhdistää luovaan toimintaan kuulo- haju- tai tuntoaistikokemuksia (Rusanen ym 2014: 26). Lapsen luovuus kumpuaa monitahoisista kokemuksista ympäristön kanssa, yhdistyen lapsen sisältä kumpuaviin kiinnostuksen kohteisiin ja elämyspankin varoihin (Fawcett & Hay 2004: 240). Aktiivinen toiminta kohtaa elämyksellisyyden lapsen leikkiessä, luodessa ja oppiessa itsestään, tekemisestään ja toiminnastaan - sekä maailmasta, jossa elämme.

Elämyksellisyys on päivittäisen elinympäristöön kuulumattomien kokemusten mahdollistamista. Elämykselliset kokemukset tarjoavat jotakin uutta tai jännittävää joko pieninä elementteinä tai kokonaisvaltaisempina aistikokemuksina. (Nivala & Ryytänen 2019: 210-212.) Elämyksellisyys on yksi estetiikan osa-alue. Elämyksellisyys nivoutuu osaksi lapsen toimintaa ja syventää kokemusta luovasta prosessista. Estetiikka-sana juontuu sanasta *aesthesis*, joka kuvaa aistikokemusten vastaanottamista ja maailman tutkimista ensisijaisesti aistein. Aistikokemukset ovat kehollisia toimintoja, ja vahva osa lapsen suhdetta maailmaan. Esteettinen kokemus on intensiivinen tapahtuma, joka on tulosta kokijan aktiivisesta vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Esteettisyys ei kuvaa pelkästään kauneuden kokemista, vaan myös karuja tai rumia asioita voidaan aistia ja oppia niistä. Kauneuden, rumuuden, sekä niiden suhteiden havaitseminen kehittää esteettistä tajua ja herkistää huomioimaan ympäristöä sekä avaa elämyksellisyydelle. Esteettiset kokemukset yhdistettynä toiminnallisuuteen tukevat lapsen tapaa olla, sekä omaa paikkaa maailmassa, osana sitä. (Rusanen ym. 2014: 26-27.) Kauneuden arvostaminen ja havaitseminen suuntaa lasta myös suojelemaan kauneutta (Rusanen ym. 2014: 26). Esteettistä kasvatusta voidaankin yhdistää ympäristökasvatukseen ja luonnon suojelun teemoihin. Esteettisistä kokemuksista voidaan nauttia myös niiden itsensä tähden, jolloin avautuu tilaa tulkita elämän tarjoamia kokemuksia ja niiden merkityksiä (Rusanen ym. 2014: 26-27).

Esteettinen kognitio on yksi tiedon vastaanottamisen, käsittelyn ja ymmärryksen tapa (Root-Bernstein 2002: 62). Estetiikka kuvaa kauneutta, joka koetaan aistinelimien ja tunteen kautta. Esteettistä herkkyyttä on kuvattu myös intuitioksi. Intuitiolla on oma metalogiikkansa. Esteettinen kognitio on omanlaisensa kognition, eli tiedon käsittelyn ja ymmärryksen tapa. (Root-Bernstein 2002: 61). Estetiikka ja siihen liittyvä kognitio on läsnä taiteiden lisäksi myös tieteessä, matematiikassa ja teknisillä aloilla, sekä niihin liittyvissä innovaatioissa (Root-Bernstein 2002: 61). Esteettinen kognitio edeltää loogista ajattelua. Se muodostuu aistihavaintojen, tunteen ja tiedon yhtyessä. Esteettistä kognitiota leimaa kokemus siitä, että kokemuksen hetkellä tietää, mitä tuntee, ja tuntee, mitä tietää. Taiteen lisäksi myös tieteelliset innovaatiot alkavat esteettisen kognition

kautta. (Root-Bernstein 2002: 62.) Metakognitiolla viitataan tietoisuuteen tai kykyyn tarkastella itsessä heräviä tiedonkäsittelyprosesseja, muistia ja havaintotoimintoja. Metakognitiiviset kyvyt ovat esimerkiksi ongelmanratkaisun ja luetun ymmärtämisen taitoja, sekä taitoja ohjata omaa toimintaa. (Nurmi & Ahonen & Lyytinen & Lyytinen & Pulkkinen & Ruoppala 2009: 102.) Metakognitiivisiin kykyihin lukeutuu myös oppimaan oppimisen kyky (Nevanen 2015: 17). Oppiminen ja ongelmanratkaisu vaatii tarkoituksenmukaisen ja mielekkään etenemistavan valitsemista ja noudattamista, siis metakognitiivisia kykyjä. Metakognitiivisten kykyjen kehittyminen takaa sen, että lapsi oppii itseohjautuvaksi oppijaksi. (Nurmi ym. 2009: 102.) Luovuuskasvatus kehittää lapsen metakognitiivisia kykyjä, kun lapselle annetaan vapaus luovaan tutkimiseen häntä itseään innostavalla tavalla (Nevanen 2015: 17, Fawcett & Hay 2004: 239, 240). Luova toiminta kehittää myös esteettistä herkkyyttä (Rusanen ym. 2014: 26-29). Esteettiselle havainnoinnille on tyypillistä avoimuus havaita ja tutkia maailmaa niin kuin kaikki siinä olisi uutta (Rusanen ym. 2014: 29).

Lapsi kasvaa ja kehittyy kokonaisvaltaisesti. Lapsen omat kiinnostuksen kohteet ja tarpeet vaikuttavat suuresti siihen, mitä lapsi oppii. (French 2007: 21.) Lapsella on valmius oppia yhdistyneessä, tasavertaisessa suhteessa ympäristön kanssa. Lapsi tutkiskelee monitahoisesti ympäristöään havainnoiden, kokien, siihen vaikuttaen ja vastavuo-roisesti oppien. (French 2007: 20-21.) Oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti sosiaalisten, emotionaalisten, aistikokemusten, estetiikan, moraalien, kognitiivisten, luovien, henkisten, fyysisten ja motoristen kokemusten kirjosta. Nämä elämykset vaikuttavat toisiinsa monitahoisesti ja hienostuneesti, muodostaen hetkessä elävän kokemuksen. (French 2007: 20.) Lapsella on sisäsyntyinen halu toimia itsenäisesti, mutta hän tarvitsee aikuisen ohjausta toiminnan suuntaamisessa (Rusanen ym. 2014: 30, 45).

### 3.2 Sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön merkitys

Toiminnan sisältö on vain yksi osa lasten oppimisen ja kehittymisen edistämisessä. Lapsen tasapainoisen kehityksen tärkein edellytys on, että lapsi kasvaa ilmapiirissä, jossa hän kokee tulevaisuutensa rakastetuksi ja hyväksytyksi omana itsenään (Lindeberg-Piironen & Ruokonen 2017: 64). Myötätuntoiset, hyvän huomaamiseen keskittyvät aikuiset vetävät lapsen tarkkaavaisuutta itseensä, kun taas ilkeän kassakäymisen havaitseminen lapsessa on lähtökohtaisesti luotaantyöntävää. Kannustavien ja myötätuntoisten tekojen sarja alkaa vahvistaa itseään, ja hyvien asioiden toteuttamisen kehä muodostuu. (Sajaniemi 2017: 8.) Huomion ankkuroiminen lapsen vahvuuksiin kehittää ja vahvistaa kommunikaatioyhteyttä lapsen ja kasvattajan välillä. Positiivinen suhtautuminen lapseen vahvistaa lapsen uskoa itseensä, kasvattajan suhdetta lapseen, sekä näyttää

lapselle käytännön mallia toimivasta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. (Hotulainen & Lappalainen & Sointu 2017: 265-269). Lapsen kehittyvään itsetuntoon vaikuttaa suuresti se, millaista palautetta lapsi saa itselleen merkityksellisiltä aikuisilta. Palautteen on oltava aitoa. Meillä jokaisella on taipumus tulla sellaisiksi, joiksi meitä kannustetaan kasvamaan. Parhaimmillaan palaute tuntuu hyvältä (tunteisiin vaikuttava puoli), syventää myönteistä itseymmärrystä (kognitiivinen puoli), sekä auttaa lasta käyttämään vahvuuksiaan vastakin (toiminnallinen puoli). (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017: 18.) Miellyttävä, turvallinen oppimisympäristö tukee lasten sekä kasvattajien hyvinvointia ja onnellisuutta. Onnellisuus ja hyvinvointi ovat keskeisiä oppimista edistäviä elementtejä, jotka vapauttavat nauttimaan oppimisesta ja oppimaan varauksetta. (O'Connor 2012b: 4.)

Yhteyden merkitys korostuu erityisesti luovuuden kehittämisessä (O'Connor 2016: 672; O'Connor 2012a: 1076). Tutkimushenkilöt arvioivat kasvuunsa ja kehittymiseensä vaikuttaneita tekijöitä luovuustutkimuksessa (O'Connor 2016). Aikuiset, erittäin luovat henkilöt arvioivat tutkimuksessa elämänsä kulkua, ja luovuutensa kehittymiseen eniten myötävaikuttaneita tekijöitä. Tärkein yhdistävä tekijä kaikilla osallistuneilla oli positiivinen yhteys kasvattajaan. Yhtäpitävästi, negatiivinen yhteys kasvattajaan toimii luovuuden kehittymisen esteenä tai hidasteena. (O'Connor 2016: 671, 672, 674.) Lasten kokemukset suhteessa kasvattajaan vaikuttavat syvästi lasten oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin. (O'Connor 2016: 671, 672, 674; Leskisenoja 2017: 190). On tärkeää, että kasvattaja tunnistaa lapsen yksilölliset tarpeet ja osoittaa kiinnostusta sekä henkilökohtaista välittämistä. Tämä myös vahvistaa yhteyttä lapseen sekä luottamusta kasvattajan ja lapsen välillä. (O'Connor 2012a: 1076, 1083). Myös lasten keskinäiset suhteet ovat tärkeitä oppimisen ja motivaation kannalta (O'Connor 2012a: 1076). Hyvä kasvattaja osaa luoda kannustavan ilmapiirin, joka tukee monitahoisesti lapsen oppimista. (Leskisenoja 2017: 191). Positiiviseen pedagogiikkaan nojaava toimintakulttuuri on tässä tehokas. Teot ovat pieniä ja helposti toteutettavissa, mutta niillä on valtavan suuri merkitys oppilaille. (Leskisenoja 2017: 188-189.)

Kannustavuus, turvallisuus ja kiireettömyys ovat tärkeitä oppimista edistävissä myönteisessä toimintaympäristössä. Turhat keskeytykset aiheuttavat stressiä ja heikentävät sitoutumista toimintaan. (Ranta 2021: 22-23, 96.) Kasvattajilla on suuri vastuu oppimista edistävän oppimisympäristön ja myönteisen ilmapiirin luomisesta (Ranta 2021: 22-23). On tärkeää rakentaa ympäristöä ja toimintakulttuuria, jonka keskiössä ovat laajamittaisen myönteinen ja myötätuntoinen suhtautuminen toisiinsa, jokaisen yksilön arvostaminen, osallisuuden vahvistaminen, sekä arkiset, pienet teot (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017: 18). Kasvattajan sensitiivisyys näkyy esimerkiksi siinä, miten

hän ennakoi tilanteita sekä hallitsee oppimisympäristöä (Ranta 2021: 70). Lasten hyvinvoinnin kannalta on välttämätöntä, että aikuinen ohjaa toiminnan ja oppimisympäristön laatua. Yhtä välttämätöntä on lapsilähtöisyys toiminnassa sekä oppimisympäristön luomisessa. (Ranta 2021: 95-98). Lapsilähtöinen toiminta perustuu lapsen kokemusmaailmaan ja mielenkiinnon kohteisiin (Leskisenoja 2017: 191), eli on suunniteltu lapsen tarpeet ja etu mielessä pitäen. Tämä edellyttää kasvattajalta tilanteisiin mukautuvaa, ymmärtävää asennetta lasten tarpeita kohtaan. (Ranta 2021: 95-98). Myönteiseen oppimisilmapiiriin vaikuttavat myös kasvattajien toimintamallit ja keskinäiset suhteet, vertaisryhmän ystävyyssuhteet ja yhteisöllisyys (Ranta 2021: 22-23). Epäonnistumisiin tulee suhtautua lannistumatta. Lapsia kannustetaan ja tuetaan onnistumaan, mutta on hyvä osoittaa, että virheet ja epäonnistumiset kuuluvat arkeen. Lasta ohjataan reagoimaan ja suhtautumaan epäonnistumisiin rakentavalla tavalla. Turvallisessa oppimisympäristössä on myös sallittua ilmaista kaikenlaisia tunteita. (Ranta 2021: 100-102.)

### 3.3 Sisäinen motivaatio ja flow-tila

Lapsesta itsestään lähtevä, toimintaan liittyvä innostus on tärkeää tehtäviin sitoutumisen ja keskittymisen kannalta (Nevanen & Juvonen & Ruismäki 2014: 79.) Motivoitunut ihminen on valmis toimimaan saadakseen jotakin tehtyä. Sisäinen motivaatio kumpuaa tekemisestä, jonka yksilö kokee itsessään mielenkiintoiseksi. Sisäisen motivaation ajama tekeminen tuottaa mielihyvää, tai on itsessään kiinnostavaa ja nautinnollista. Motivaatio toimintaan on tekemisessä itsessään, eikä liity ulkoiseen lopputulokseen tai palkintoon, jonka tekemisestä saa. Toiminta kumpuaa tekijän sisäisestä mielihyvän ja motivoituneisuuden kokemuksista. (Ryan & Deci 2000: 54-56.) Vastakohtaisesti ulkoisen motivaation pohjalta toimiva ihminen tavoittelee lopputuloksen tuomaa palkintoa, tai toimii rangaistuksen uhan ajamana. (Ryan & Deci 2000: 55-56.) Motivaatiota voi siis olla paljon tai vähän, mutta myös tyypiltään erilaista (Ryan & Deci 2000: 54). Sisäisesti motivoituneet oppilaat suoriutuvat parhaiten (Bhageria 2014: 6). Sisäistä motivaatiota esiintyy oikeanlaisessa toimintaympäristössä, ja toiminnan ollessa oikeanlaista. Sisäinen motivaatio toimintaan voi herätä, kun toiminta tyydyttää tiettyjä psykologisia tarpeita. Näitä ovat kokemus omasta pystyvyydestä (tehtävät eivät ole liian vaikeita eivätkä liian helppoja vaan tarjoavat sopivasti haastetta), autonomiasta (yksilö kokee olevansa riittävässä määrin itse vastuussa toiminnasta, sen lopputuloksesta ja toimintatavoista), sekä suhteesta toimintaan ja sen laatuun (kuinka samaistuttavana toiminta koetaan). (Ryan & Deci 2000: 57-58.) Sisäisen motivaation pysyvyyttä tukee se, että ympäristö tarjoaa riittävän vapaat kädet toimia. Aikataulu, arviointi ja arvostelu, sekä

toiminnan rajoittaminen tai tiukka määrittely laskevat motivaatiota. Ulkoista motivaatiota on eri tasoista, ja mahdollisuus vaikuttaa itse toiminnan laatuun ja toimintatapoihin lisää sitoutumista toimintaan (Ryan & Deci 2000: 59, 63), sekä parantaa oppimista ja lisää psykologista hyvinvointia (Ryan & Deci 2000: 63). Ulkoiset kontrollitekijät voivat sammuttaa jopa sisäisen motivaation. Kontrollointi vähentää oppimista, erityisesti luovuutta tai luovaa ajattelua vaativissa tehtävissä (Ryan & Deci 2000: 59).

Sisäinen motivaatio johtaa sisäsyntyiseen oppimiseen, sekä luovuuteen toiminnassa (Ryan & Deci 2000: 55). Luontainen taipumus oppia leikkisän ja uteliaisuuteen pohjautuvan, tutkivan toiminnan kautta on erittäin tärkeä elementti sosiaalisessa, kognitiivisessa sekä fyysisessä kehittämisessä. Näin toimiessaan lapsi toimii omien kiinnostuksen kohteidensa kautta, kasvattaen taitojaan ja tietoaan. (Ryan & Deci 2000: 56; French 2007: 11-12.) Tehtävien tulisi olla sisäisesti merkityksellisiä, jolloin lapsi voi omaksua elävän kiinnostuksen tehtävää kohtaan (Väkevä 2011: 72). Sisäiseen motivaatioon pohjautuva toiminta tuottaa mielihyvää, sillä silloin yksilö voi käyttää ja laajentaa omia luontaisia kykyjään, saaden siitä positiivisia kokemuksia (Ryan & Deci 2000: 56). Positiivisen pedagogiikan toimintaperiaate on sama: yksilöä autetaan huomaamaan omat luontaiset vahvuutensa, kehittämään niitä käyttäen, sekä voittamaan vaikeuksia niihin turvautuen (Leskisenoja 2017: 16). Kun toiminta haastaa lasta voittamaan itsensä, se tarjoaa onnistumisen kokemuksia, ja johtaa korkealaatuiseen oppimiseen (Leskisenoja 2017: 27, 56-57; Ryan & Deci 2000: 55, 57-58, 64). Positiivisen pedagogiikan avulla lasten keskittymiskyky syveni, heidän motivaationsa, oppimiskykynsä ja sitoutuneisuutensa lisääntyivät yhdessä hyvinvoinnin ja resilienssin kanssa. Resilienssi on kykyä kohdata ja voittaa vaikeuksia. (Leskisenoja 2017: 14, 21-22, 160-167, 192-194.)

Sisäistä motivaatiota esiintyy myös luovaan tekemiseen uppoutumisessa, niin sanottussa flow-tilassa. Uppoutuessamme tekemiseen, josta nautimme, ja joka tarjoaa sopivasti ominaistaitojamme vastaavaa haastetta, voimme kokea flow-tilan. (Seligman 2011: 1; Collin ym. 2012: 198-199; Leskisenoja 2017: 92-94.) Flow-tilassa olemme täysin keskittyneitä käsillä olevaan toimintaan, koemme seesteisyyttä, sekä ajattomuuden ja selkeyden tunnetta, joka on verrattavissa ekstaasiin; voimakkaaseen mielihyvän tunteeseen. Flow-tila on havaittavissa kaikilla elämänalueilla, tehtävissä joihin henkilö on sisäisesti motivoitunut ja vahvasti sitoutunut. Tehtävän tulee olla oikein mitoitettu henkilön kykyihin nähden. Sen tulee olla haastava, mutta mahdollinen toteuttaa. Tehtävän tulee vaatia täyttä keskittymistä ja venymistä yli aikaisempien rajojen kaikkia kykyjä käyttäen. (Collin ym. 2012: 198-199.) Ihminen on onnellisimmillaan uppoutuessaan tehtävään, joka haastaa hänen osaamisensa ja on hänelle merkityksellistä (Leskisenoja 2017: 36). Flow-tilan kuvaus, sekä sen saavuttamisen edellytykset ovat yhteneväiset

sisäisen motivaation kanssa. Positiivinen yhteys kasvattajaan, sekä myönteinen oppimisilmapiiri kannustavat lasta toimimaan osaamisensa ylärajoilla (Leskisenoja 2017: 16).

Toiminnan nautinnollisuus saa lapset syventymään vahvemmin luovaan toimintaan, syventäen samalla tekemiseen liittyvää oppimista (O'Connor 2014: 42, 44). Kasvattajan suhde lapseen on tärkeä motivaation kannalta (Rusanen ym. 2014: 60; Leggett 2017: 850-851; O'Connor 2014: 45-46). Lapset oppivat parhaiten, kun saavat kantaa vastuuta omasta oppimisestaan, heillä on vapaus tehdä virheitä sekä päätöksiä, ja kun heitä kunnioitetaan itsenäisinä oppijoina. Ulkoiset palkinnot eivät toimi pitkällä tähtäimellä, vaan lasten itseohjautuvuuden ja itsesäätelyn kehittymistä tulee tukea. Lapset, jotka luottavat omiin kykyihinsä ja sisäiseen ohjaukseen, ovat hyvin varusteltuja oppimisen polulle. (French 2007: 22-23.) Taidekasvattajan tulisi tukea lasten sisäistä motivaatiota luovaan toimintaan, sekä antaa lapselle paljon vapautta oppia luovasti tutkien, kokeillen, nauttien ja leikkien. Sisäinen motivaatio tukee merkityksellistä oppimista, sekä oppimaan oppimisen taitojen ja lapsen sisäisen maailman kehittymistä. (Nevanen 2015: 17; O'Connor 2014: 42, 44.) Mitä vapaammin lapsi saa toteuttaa luovuuttaan, sitä rikkaampaa oppiminen on (O'Connor 2014: 5).

Maslow'n tarvehierarkia (Kuva 1) kuvaa myös päämäärien ja pyrkimysten taustalla vaikuttavan motivaation hierarkisuutta. Kun perustarpeet on tyydytetty, vaikuttavat korkeammat itsen ilmaisemiseen liittyvät päämäärät voimakkaammin kuin esimerkiksi syömiseen liittyvät impulssit. (Koltko-Riviera 2006: 303.) Osalla itsen toteuttamisen asteella olevista ihmisistä motivaatio riittää kehittymiseen ylimmälle asteelle, itsen muuntamisen asteelle. Viimeistä kehitysvaihetta leimaa uudenlainen tietoisuus yli itsen ja mystiset, esteettiset ja emotionaaliset huippukokemukset. Tasolle on tyypillistä uudenlaiset kognitiiviset aktiivisuudet, joita Maslow kuvaa olemis-kognitioiksi. (Koltko-Riviera 2006: 304, 305.) Itsen oivaltamisen asteelle voi päästä vain sitä edeltävän asteen, itsen toteuttamisen kautta (Koltko-Riviera 2006: 304). Lapsilla on tarve ilmaista itseään. Ideat kumpuavat lapsesta itsestään, hänen sisäisestä maailmastaan. Lapset tietävät mitä tekevät, mitä tahtovat luoda ja ilmaista. Kun kasvattajat mahdollistavat lapsille vapauden kokea, tutkiskella ja luoda, lapset voivat uppoutua tekemiseen tunneiksi. Lasten tekemistä leimaa tällöin täydellinen sitoutuminen toimintaan, intensiivinen keskittyneisyys ja syvä osallistumisen aste. Toiminta on silloin lapsille hyvin nautinnollista, he ovat täynnä energiaa ja innostusta. Tällaisessa toiminnassa lasten itseohjautuvaisuus lisääntyy ja riippuvaisuus aikuisista vähenee. (Fawcett & Hay 2004: 239.)

## 4 Luovuus kasvatuksellisesta näkökulmasta

Luovuudella tarkoitetaan tässä opinnäytetyössä toimintaa, joka luo jotakin uutta – joko fyysisesti tai mielessä yhdistellen, muuntaen ja mielikuvitusta käyttäen. Luovuus ja mielikuvitus ovat syntymästä saakka läsnä olevia kykyjä, jotka liittyvät uusiin tilanteisiin sopeutumiseen, uuden oppimiseen, sekä yhteyksien ymmärtämiseen ja muodostamiseen (Vygotsky 2004: 7-10). Luova ja ei-luova toimintatapa ovat keskenään olennaisesti erilaisia toimintastrategioita, joista luovalle tavalle ominaista on kyky yhdistellä asioita ja sopeutua uuteen. Tämä on elintärkeää muutoksiin sopeutumisen, sekä tulevaisuuteen suuntautumisen kannalta. (Vygotsky 2004: 7-8.) Mielikuvituksen ja luovuuden tukeminen on tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kannalta (Vygotsky 2004: 8-9, 11, 13, 17, 34-35). Luovuus on laaja-alainen käsite, joka ei rajoitu taiteisiin. Taidetoimintaan liittyvä luovuus voidaan käsittää luovuuden osa-alueena, toimintana, joka koostuu mielikuvituksen, älykkyyden ja itseilmaisun käytöstä. Luovuutta ei tulisi ajatella erillisenä mielen toimintona, vaan meille luontaisena tapana ajatella, tiedostaa, ja tehdä valintoja. Luovuus laajemmassa mittakaavassa on kykyä löytää reittejä ja ratkaisuja elämän käyttötarkoitusten koko laajuudessa. (Fawcett & Hay 2004: 235.) Luova ajattelu syntyy keho-mieli -yhteyden kokonaisvaltaisena kokemuksena. Uusien ideoiden synnyttäminen tapahtuu mielikuvituksen, sisäisen näkemyksen ja laaja-alaisen, rajoja ylittävän ajattelun yhteistyönä. (Leggett 2017: 850.) Kehitymme siinä, mitä harjoitamme. Taidetoiminta kehittää luovuutta ja siihen liittyviä mekanismeja, joista on apua laaja-alaisesti elämässä.

Lapsi tarvitsee kasvattajan rohkaisua ja kannustusta kehittyäkseen luovuudessa, ellei ole poikkeuksellisen lahjakas. Jos luovuuden kehittymistä ei tueta sen herkkyysskautena lapsuudessa, sen käyttö alkaa vähentyä ennen keski-ikää. (Vygotsky 2004: 74, 75.) Näin käy suurimmalle osalle väestöstä, he hukkuvat arkeen, lakkaavat uskomasta nuoruusiän unelmiinsa ja alkavat ajatella rakkauden olevan illuusiota. (Vygotsky 2004: 34, 35). Luovuus on yksi tärkeimmistä kasvatuksellisista ja lapsen kehitykseen vaikuttavista osa-alueista (Vygotsky 2004: 11). Luovuuskasvatus on suunniteltua, pedagogisesti perusteltua toimintaa, jolla tähdätään luovuuden vahvistamiseen lapsessa. Luovuuskasvatusta pyritään tässä opinnäytetyössä toteuttamaan tavalla, joka on lapselle luontaista ja omaksuttavaa. Luovuuskasvatus vahvistaa ja kehittää lapsen luontaista luovuutta sekä itseilmaisua, ja pyrkii tukemaan lapsen taipumusta käyttää luovuutta omassa toiminnassaan.

## 4.1 Luova toiminta tuottaa oppimista ja avoimuutta tulevalle

Luovuus on korkealle arvostettua (O'Connor 2014: 1) yhteiskunnassamme. Luova yksilö on avoin uudelle. Luovuus auttaa saavuttamaan elämänmittaisia päämääriä, ratkaisemaan ongelmia ja uudistamaan yhteiskuntaa monella elämänalueella. (O'Connor 2014: 41.) Luovuus on taiteiden tekemisen lisäksi innovaatioiden, tieteellisten löytöjen, yrittäjyyden ja ongelmanratkaisutaitojen takana (O'Connor 2014: 41; Root-Bernstein 2002: 61, 62; O'Connor 2016: 671-673). Opetushallituksen raportissa Osaaminen 2035, luovuus on mainittu yhdeksi tärkeimmistä tulevaisuuden ja työelämän yleisesti tärkeistä taidoista (Opetushallitus 2019: 29, 31, 33). Raportissa tarkastellaan osaamisen merkitysten muutoksia sekä tärkeimpiä osaamisia vuonna 2035. Raportti pohjautuu osaamisen ennakointifoorumin (OEF) ennakointiprosessiin, jossa työelämän ja koulutuksen asiantuntijat ennakoivat osaamis- ja koulutustarpeita sekä pohtivat koulutuksen kehittämisehdotuksia. (Opetushallitus 2019: 9-11.) Luovuus kehittää oppimiskykyä sekä uuteen sopeutumisen taitoja (Vygotsky 2004: 7-10). Luovan ajattelun lisääminen on erityisesti tulevaisuudessa tärkeää. Luovuutta ja oppimiskykyä on hyvä alkaa kehittää varhaisiässä, jotta taidot karttuvat. Laaja-alaisia taitoja kuten luovuus ja vuorovaikutustaidot, tarvitaan monella alalla. Oppimiskykyä ja joustavuutta tarvitaan alati muuttuvassa maailmassa. (Opetushallitus 2019: 28-34; Leggett 2017: 845-846; O'Connor 2014: 41-42.) Vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta itsetuntemus ja itseilmaisu ovat ratkaisevassa asemassa (Collin ym. 2012: 117, 126-128, 264-267). Itsetuntemus sekä itseilmaisu kehittyvät luovassa, tutkiskelevassa prosessissa, vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Collin ym. 2012: 264-265; Ruokonen & Rusanen 2009: 10-14; Rusanen ym. 2014: 25-32, 37, 42-43, 45; Nevanen 2015: 14, 16, 18-21).

Oppiminen on elämän mittaista, ja oppimisen taidot siten tärkeitä läpi elämän. Nykyinen opetusjärjestelmä painottaa voimakkaasti tiedollista oppimista yli taito- ja taideaineiden. Lähestymistapa ohittaa lapsen luontaisen kyvyn oppia kokonaisvaltaisesti tutkivan, luovan, leikinomaisen toiminnan kautta (French 2007: 21). Tiedollinen oppiminen vaatii ulkoa opettelua, ja antaa maailmasta kuvan muuttumattomana ja valmiiksi rakennettuna. Emme kuitenkaan tiedä kaikkea maailmasta. Muuttuvassa maailmassa tarvitaan avoimuutta muutoksille, ja kykyä arvioida havaitsemaamme. Ulkoa opittu ei säily pitkään muistissa, ellei tietoa sisäistetä. Luovan prosessin synnyttämä oppiminen on itsestä lähtöisin olevaa, eli sisäistettyä tietoa ja ymmärrystä. (Varto 2005: 203-208.)

Luovuus ei kehitä ainoastaan taiteen tekemiseen liittyviä taitoja, vaan myös luovaa ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, älykkyyttä, sekä metakognitiivisia taitoja (Leggett 2017:

845-848; Vygotsky 2004: 21), joihin myös oppimaan oppimisen taidot lukeutuvat (Nevanen 2015: 17). Nykymaailmassa valtava määrä tietoa on aina käden ulottuvilla – hakukoneen päässä. Maailmamme koostuu ympäristöstä, jossa elämme, ja sisäisestä maailmastamme. Tietotulva, ja kulttuurimme hektisyys asettaa kehittyvälle lapselle entistä enemmän haastetta oman identiteetin löytymiselle ja säilyttämiselle, itseen tutustumiselle ja itsetuntemukselle. Sisäinen maailmamme on uniikki näkökulmamme elämään, ja sisäisen maailmamme myötä myös ymmärrämme ulkoista. (Robinson & Aronica 2013: 5-11.) Varhaiskasvatuksen, ja lapsen koko koulutuksen, tulee ohjata ja tukea lasta yhdistymään omaan sisäiseen maailmaansa, ja auttaa sitä järjestäytymään. Vain vakaan itsetunnon ja järjestäytyneen sisäisen maailman kautta ulkoisen tulkitseminen ja tasapainoinen kasvaminen siinä on mahdollista.

## 4.2 Luovuus osana lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista

Eri ilmaisumuotoihin tulisi tutustua kokeillen, tutkien, tehden, ja harjoitellen. Prosesseille tulee antaa aikaa ja tilaa. Lapsella tulee olla mahdollisuus ilmaista itseään niin kuin lapsi itse kokee omakseen. Kuvallinen ilmaisu kehittää lasten suhdetta kuvataiteeseen, visuaaliseen kulttuuriin ja kulttuuriperintöön. Kuvataiteen kautta lapset voivat harjoittaa motorisia taitoja sekä tutustua eri väreihin, muotoihin ja materiaaleihin. Yhdessä taiteilu edistää sosiaalisia taitoja. Itseilmaisu edistää lapsen myönteistä minäkuvaa. Monipuolinen luova toiminta ja taiteen näkeminen edistää lasten taitoja ymmärtää ja tuottaa kulttuuria, joka on tärkeä osa identiteettiä. (Opetushallitus 2018: 42-44.) Lapsen taiteellinen toimijuus on moninaista ja vaihtelevaa. Se on lapselle tuttu ja luonteva tapa ilmaista itseään ja tutkia maailmaa. (Pääjoki 2017: 118-120.) Taiteen kokemiseen liittyvät esteettiset mieltymykset ja käsitykset alkavat kehittyä jo pienellä lapsella. Motoristen taitojen harjoittelun lisäksi on tärkeää pysähtyä siihen, miten lapsi voi ilmaista itseään ja mitä hän on tuotoksillaan halunnut kertoa. Lapsen luovuutta vahvistaa toiminta, joka lähtee lapsen suhteesta maailmaan, osallistaa lasta yhteiseen kulttuuriin, sekä kunnioittaa lapsen omaa ilmaisua. (Pääjoki 2017: 118-120.) Taiteen kehollinen ulottuvuus tuo tekijälle lisää läsnäoloa luovan toiminnan hetkessä, auttaa hahmottamaan omaa kehoa, ja voi olla rauhoittavaa (Pusa 2009: 74).

Leikinomainen, tutkiva ja kokeellinen taiteellinen toiminta on merkityksellistä lapsen emotionaalisen, tiedollisen ja taidollisen kehityksen kannalta. Leikinomaisen, taiteellisen toiminnan avulla lapsi etsii tietoa sekä itsestään, että ympäröivän maailman ilmiöistä. Tämä myös syventää lapsen oppimisprosesseja, ja opettaa ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, sekä elämäntaitoja. (Opetushallitus 2010: 17; Nevanen 2015: 13-

14, 16-17.) Luovuuskasvatus synnyttää ymmärrystä itsestä suhteessa muuhun maailmaan, opettaa itsesäätelyn taitoja sekä yleisiä tiedonkäsittelyn taitoja (Nevanen 2015: 16-17). Taideilmaisu edistää ajattelua ja oppimista, luomalla ilmaisun keinoin mielikuvia ja merkityksiä. (Opetushallitus 2018: 42-44.) Kuvittelu on tärkeä taito myös eettiselle kasvulle sillä se auttaa lasta ymmärtämään ja hahmottamaan maailmaa (Opetushallitus 2022: 39; Vygotsky 2004: 26), sekä toimii pohjana abstraktin ajattelun synnylle (Vygotsky 2004: 26).

Käytännön työskentelyssä pyritään herättelemään lapsen kiinnostus valittua asiaa tai teemaa kohtaan. Teeman äärelle syventyen lapsi saa itse etsiä muotoa asioille, jotka hän kokee tärkeiksi ja merkityksellisiksi (Pusa 2009: 72). Sisäinen motivaatio johtaa laadukkaaseen, tehokkaaseen oppimiseen, ja luovuuteen (Ryan & Deci 2000: 55). Sisäisen motivaation ajama lapsi on innostunut. Innostunut lapsi kykenee keskittymään jopa haastavaan pitkän tähtäimen toimintaan, joka vaatii harjoittelua. Innostus kannustaa syventymään uusien taitojen opetteluun ja etsimään ratkaisuja oppimatkalla esiintyviin haasteisiin. (Nevanen ym. 2014: 79.) Annetut materiaalit ja tekniikat toimivat väylänä lapsen omalle prosessille. Kasvattajan tehtävä on tällöin mahdollistaa lapsen omaehtoinen toiminta. Tämä tapahtuu turvaamalla sellaiset olosuhteet ja ympäristö, joka tukee lapsen mahdollisuutta etsiä ja löytää itse (Pusa 2009: 72), sekä tarjoamalla tarvittaessa tukea ongelmanratkaisuun yhdessä lasten kanssa (Nevanen ym. 2014: 78.) Tukenalla lapsen mahdollisuutta löytää itse ratkaisuja luovassa projektissa kohtaamiinsa ongelmiin, voidaan auttaa lapsia ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, sekä saamaan onnistumisen kokemuksia, jotka kasvattavat lapsen itsetuntoa (Nevanen ym. 2014: 72, 77-79).

### 4.3 Itseilmaisu ja suhde ympäröivään maailmaan

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2010) nostetaan esiin leikinomaisen, tutkivan ja kokeellisen, taiteellisen toiminnan merkitys lapsen emotionaalille, sekä tiedolliselle ja taidolliselle kehitykselle. Leikinomaisen, taiteellisen toiminnan avulla lapsi etsii tietoa sekä itsestään, että ympäröivän maailman ilmiöistä. Tämä myös syventää lapsen oppimisprosesseja, ja opettaa ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, sekä elämäntaitoja. (Opetushallitus 2010: 17.) Taito hahmottaa maailmaa ja jäsentää todellisuutta on tärkeä varhaiskasvatuksen tavoite. Lapsella on taipumus ja kyky liikkua kuvittelun ja toden erilaisten kerrostumien välillä. Mielikuvitusta käyttäen lapsi kuvittelee mielessään ja luo merkityksiä kohtaamilleen asioille. Mitä rikkaampi lapsen mielikuvitus on, sitä helpompi hänen on eläytyä toisten ja omiin tunteisiin, sekä keksiä vaihtoehtoisia ratkaisuja ristiriitatilanteissa. Kyky kuvitella onkin tärkeä

eettisen kehityksen kannalta. (Ruokonen & Rusanen 2009: 12.) Toisten kokemusten kuuntelu on mielikuvituksen käyttöä: henkilö luo mielessään kuvan toisen kertomasta tarinasta (Vygotsky 2004: 17). Kuuntelutaidot ja kyky huomioida toisia kehittyvät ryhmässä. Nämä ovat osallisuutta vahvistavia yhteyteen ja yhteisöön liittymisen taitoja. (Roos 2017: 24.) Lapsen terveen itsetunnon kehitystä tulee tukea, sekä tarjota hänelle monipuolisesti mahdollisuuksia vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Lasta tulee myös tukea suuntautumaan uusiin kiinnostuksen kohteisiin, sekä auttaa häntä rikastuttamaan kokemusmaailmaansa. Myönteiset oppimiskokemukset ovat tärkeitä lapsen terveen itsetunnon kehitykselle. (Opetushallitus 2010: 6.)

Taiteen merkitys sellaisten asioiden välittäjänä, joita on vaikea pukea sanoiksi, korostuu erityisesti pienillä lapsilla. Luovan toiminnan kautta lapsi voi kuvata sisäistä kokemusmaailmaansa, vaikka ei vielä sanallisesti kykenisi esittämään kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan. Taiteella on tekijän sisäisen totuuden voima. Taideilmaisu voi tuoda näkyväksi ja aidosti koettavaksi asioita, ilmiöitä ja sisäisiä totuuksia, joita kylmä järkeily ei kykene esittämään. Taiteen voima on sen sisäisessä logiikassa. (Vygotsky 2004: 23.) Taiteen moniselitteinen ja rikas ilmaisuvoima yhdistää maailmaan ajattelun tuolla puolen. Taide on kohtaamispaikka, joka tarjoaa mahdollisuuden aitoon yhteyteen, kokemusten jakamiseen ja niistä puhumiseen. Taiteen tekemisessä ei ole oikeita tai vääriä tapoja, vaan joukko kysymyksiä ja useita erilaisia vastauksia tai ratkaisuja niihin. (Pusa 2009: 74.) Taiteessa on lupa kokeilla ja tehdä virheitä. Luova toiminta voi tehdä lapselle itselleen näkyväksi muodottoman kokemuksen, johon ilman sitä voisi olla vaikea saada selkeyttä, sekä auttaa jäsentelemään ja hahmottamaan maailmaa (Pusa 2009: 72-73). Ihmisillä on luontainen kyky ja taipumus etsiä järjestystä ja muotoa, ja tämä kyky ilmenee vahvasti sekä leikin, että taiteen maailmassa. Elämään ja kasvuun kuuluvia tunteita voi prosessoida taiteen avulla, taiteen tekemisen ja luovan prosessin kautta. Lapsi pystyy taiteen avulla kertomaan tunteistaan ja siitä, mitä hän kokee ja miten ajattelee asioista. Kun ilmaisu saa hyväksyvän vastaanoton, lapsi vahvistuu ja voi luottaa siihen, että tunteet mahtuvat maailmaan. (Pusa 2009: 72-73.) Luova toiminta ja sen kokemuksellinen, moniselitteinen luonne voi tuoda oivalluksia ja auttaa löytämään uusia näkökulmia (Rusanen ym. 2014: 31). Asioiden asettuminen paikoilleen ja luova muodon löytyminen ovat samanlaisia prosesseja (Pusa 2009: 74). Luovan toiminta harjaannuttaa näitä prosessointitaitoja ja avoimuutta uusille näkökulmille.

Suhtautuminen elämän haastaviin kokemuksiin, erityisesti merkityksen etsiminen ja löytäminen niihin, auttaa suhtautumaan haasteisiin kevyemmin (Collin ym. 2012: 140). Varhaiskasvatusikäinen lapsi harjoittelee itsesäätelyä ja tunteiden hallintaa. Yksi tapa

käydä läpi tunnemyrskyjä on luova tekeminen. Elämäntapahtumien kaoottisuuden järjestäytyminen ja paikoilleen asettuminen luovan prosessin kautta heijastaa luovaa muodon löytymisen prosessia taiteen tekemisessä. Taide tarjoaa mahdollisuuden omien tuntemusten tunnistamiseen, tutkiskeluun, ja nimeämiseen. (Pusa 2009: 74.) Taiteen kautta lapsi voi saada sanoituksen omalle sisäiselle myrskylle, joka nimeämättömänä olisi liian suuri kantaa (Pusa 2009: 72). Luova prosessi peilaa oman identiteetin alati muuttuvaa ja kehittyvää luonnetta, tarjoten mahdollisuuksia hyväksyä ja hahmottaa sitä. (Pusa 2009: 74.)

Elämykselliset ja luovat toimintamenetelmät sopivat hyvin sosiaalipedagogiseen työtöteeseen, joko viihdyttävässä, kasvattavassa, terapeutisessa, kuntouttavassa tai myöskin yhteiskunnallista muutosta tuottavassa tarkoituksessa. Elämyksellisyys on päivittäisen elinympäristöön kuulumattomien kokemusten mahdollistamista, tuoden jotain uutta tai jännittävää joko pieninä elementteinä tai kokonaisvaltaisempina aistikokemuksina. (Nivala & Ryyänen 2019: 210-212). Luovuus sosiaalipedagogisena menetelmänä on toimintaa, jossa irrottaudutaan rationaalisuudesta. Luovassa toiminnassa saa käyttää tunteita, aisteja, kehollisuutta, kokemuksellisuutta ja eri ilmaisun muotoja. Tällaiset toiminnot herkistävät, virittävät ja vahvistavat luovuutta yksilöissä. (Nivala & Ryyänen 2019: 213-214.) Yksilötasolla luovuuskasvatuksessa korostuu lapsen tasapainoisen kehityksen tukeminen, ja yhteiskunnallisena tavoitteena kulttuurillinen osallistuminen, osallisuuden vahvistuminen sekä kasvaminen yhteiskunnan jäsenyyteen (Rusanen ym. 2014: 20-21; Karjalainen 2017: 16; Roos 2017: 23.) Lämmin vuorovaikutus luo vahvan perustan yhteisöllisyydelle: toisten kunnioittaminen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen tukevat yhteiskunnan jäseneksi kasvamista (Karjalainen 2017: 16-17).

Taiteen kielen oppiminen vaatii tilanteita ja prosesseja, joissa muoto ja sisältö eivät tule valmiiksi annettuna. Teknisiä taitoja voidaan opetella, mutta niistä tulee merkityksellisiä tekijälle vasta, kun hän ottaa ne luovuuden käyttömateriaaliksi: taiteesta tulee omaa sisältä tilaa tulkkaavaa, taiteen tuottajan ilmaisua välittävää - jopa terapeutista - kun tekijän omat merkitykset saavat tilaa olla, elää ja näyttäytyä. (Pusa 2009: 72.) Käytännön työskentelyssä tähän tähdätään herättelemällä lapsen kiinnostus valittua teemaa kohtaan. Teeman äärelle syventyen lapsi saa itse etsiä muotoa merkityksellisiksi kokemilleen asioille. Annetut materiaalit ja tekniikat toimivat väylänä lapsen omalle prosessille. Kasvattajan tehtävä on mahdollistaa lapsen omaehtoinen toiminta. Tämä tapahtuu turvaamalla sellaiset olosuhteet ja ympäristö, joka tukee lapsen mahdollisuutta etsiä ja löytää itse. (Pusa 2009: 72.) Luovan prosessin kautta lapsi saa ilmaistua omaa henkilökohtaista maailmaansa, ja samalla se järjestäytyy hänelle itselleen (Pusa 2009: 73-74).

Taiteessa voi kokeilla rooleja, tai muuten kokea olevansa rohkea tai löytää oman ihannuutensa. Taide myös auttaa luomaan järjestystä, taiteen maailmassa voi rakentaa jopa mahdollisia tarinoita ja tuoda huojuudesta löytyvien syy-seuraussuhteiden kautta. Parhaimmillaan irralliset ainekset voivat liittyä kokonaisuudeksi, joka vahvistaa lapsen myönteistä kuvaa itsestään. (Pusa 2009: 73.) Luovuuden kehittyminen on yksi tärkeimmistä osa-alueista lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja kypsymistä ajatellen (Vygotsky 2004: 11). Luovassa, leikittelevässä toiminnassa lapsi yhdistelee oppimiaan asioita, ja kokeillen ottaa askeleita tuntemattomaan (Vygotsky 2004: 11-12). Luovuus auttaa suuntautumaan tulevaan, ja myös luottamaan siihen (Vygotsky 2004: 9). Luovuus kehittää abstraktia ajattelua (Vygotsky 2004: 26) ja luova toiminta auttaa maailman jäsentymisessä lapselle (Pusa 2009: 72). Lapsen abstrakti ajattelu ei ole vielä kehittynyt (Collin ym. 2012: 51-51). On perusteltua, että pienten lasten kanssa toimiessa käytetään konkreettisia, oppimista auttavia elementtejä. Tältä pohjalta olen suunnitellut Oma aarrearkku –oppimiskokonaisuuden. Aarrearkkuteema yhdistää toimintakertoja symbolisesti, mutta myös konkreettisesti, kun lapset saavat tallettaa tekemänsä työt aarrearkkuunsa.

## 5 Toiminnallinen osuus: Oma aarrearkku

Opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa esittelen yhden tavan toteuttaa kuvaamani teoreettisen viitekehysten mukaista toimintaa varhaiskasvatuksessa. Koska lapsi on yksilö, ja kokonaisuus, on toimintaa suunniteltaessa syytä ottaa huomioon seikat, joita toiminnalla halutaan tukea. Esittelemäni teoreettinen viitekehys on laaja, ja pyrkii kuvaamaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja siihen liittyviä tarpeita. Vaikka pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa tältä pohjalta voi tuntua suurelta palalta haukata, itse toiminnan ei tarvitse olla monimutkaista toteuttaakseen näitä pyrkimyksiä. Kyse on enemmänkin varhaiskasvattajan tietoisuudesta toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa. Myös johdonmukaisuus ja pitkäjänteisyys ovat tärkeitä komponentteja, kun puhutaan laaja-alaisesta, kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisesta.

Tämän opinnäytetyön työosuus esittelee toimintamallin kokeellisesta Oma aarrearkku –toteutuksesta ja sen tuloksista varhaiskasvatuksessa 5-6 –vuotiaiden ryhmässä. Työn suunnitelmallinen osuus koskee nimenomaan toimintaa ja siinä käytettyjä menetelmiä, sekä työskentely- ja ohjaustapoja. Itse toteutukseen on jätetty tilaa spontaaniudelle ja ohjaustilanteissa lapsista kumpuaville innostuksen hetkille ja tutkivalle, luovalle tekemi-

selle sekä luovalle ilmaisulle. Työn vaikuttavuuden arviointi kohdistui lasten havainnointiin, joka peilaa ohjauksen, ohjaustilanteen sekä asetetun oppimisympäristön toimivuutta. Toiminnallisen osuuden vaikuttavuutta arvioitiin myös havainnoimalla lasten kaikkia tuotoksia: omaa aarrearkkua, sekä eri toimintakerroilla tuotettuja teoksia. Se, millaisia tuotoksia lapset ovat saaneet aikaan, kertoo esimerkiksi heidän työskentelyyn käyttämästään ajasta. Toimintaan sitoutuminen näkyy mm. yksityiskohtien määrässä, spontaanissa omien ideoiden tuomisessa luovaan prosessiin, sekä kokonaisuuden johdonmukaisuudessa, joka kielii lapsen keskittymisestä sekä sisäisestä motivaatiosta.

## 5.1 Kehittämistehtävä ja yhteistyö päiväkodin kanssa

Opinnäytetyölläni pyrin osaltani kehittämään luovuuskasvatuksen toimintatapoja varhaiskasvatuksessa. Toteutin tämän Oma aarrearkku -työkalun kautta. Kokeilulla pyrittiin yhdistämään luova toiminta, oppiminen ja positiivinen pedagogiikka, ja näin tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä sekä itseilmaisua. Lapsia rohkaistiin itseilmaisuuksiin luovuuden kautta. Näkökulmana on lapsen sisäisen motivaation herättäminen ja pyrkimys sitä kautta saada lapsi sitoutettua toimintaan. Lapsi kohdattiin tässä opinnäytetyössä kokijana ja tekijänä, toiminnan keskipisteessä. Aikuisen tehtävä on toimia tukijana, ohjaajana ja oppaana lapsen etsiessä omaa taiteellista ilmaisutapaansa. Opinnäytetyö keskittyi kokeilemaan ideoimaani Oma aarrearkku -toimintatapaa lapsen luovuuden tukemisen ja oppimisen välineenä: Kiinnostaako Oma aarrearkku -toiminta lapsia? Haluavatko lapset tallettaa aarrearkkuunsa myös viikon aikana oppimiaan asioita tai muita itselleen merkityksellisiä asioita? Lähdin opinnäytetyössäni siitä ajatuksesta, että pedagogisesti laadukasta luovuuskasvatusta on hyvä lisätä jo päiväkotiympäristössä. Jotta lapsi saadaan innostumaan luovuudesta ja oppimisesta, tekemisen on hyvä omata elementtejä, jotka hyödyntävät lapsen ominaisia oppimis- ja toimintatapoja. Tässä opinnäytetyössä lapsi kohdataan positiivisen pedagogiikan toimintaperiaatteiden pohjalta. Näitä ovat kannustavuus, ja vahvuuksien sanoittaminen sekä esiin nostaminen. Positiivinen pedagogiikka auttaa kasvattajaa luomaan rauhallisen, kannustavan toimintaympäristön, jossa lapsi voi kokeilla, luoda, tutkia, leikkiä. Lapsi saa tukea kasvattajalta ennen kaikkea tullessaan hyväksytyksi sellaisena kuin on.

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus suoritettiin yksityisessä helsinkiläisessä päiväkodissa, 3-5 -vuotiaiden lasten ryhmässä. Yhteistyöpäiväkodissa lapset kohdataan sensitiivisesti, mikä on tärkeä edellytys lapsilähtöiselle toiminnalle. Päiväkodin ohjaajista merkittävä osa on musiikki-, kuvataide- tai draamakasvatuksellisesti orientoituneita, ja päiväkodissa järjestetään paljon luovaa, elämyksellistä sekä luontoyhteyttä vahvistavaa toimintaa. Ryhmässä on 15 lasta. Työn toiminnallinen osuus koostui neljästä luovasta

toimintakerrasta. Lapset oli jaettu kahteen ryhmään, joten jokainen toimintakerta toteutettiin kahdesti.

## 5.2 Lapsen havainnointi, kohtaaminen ja eettinen työtap

Arvioin toiminnan onnistumista havaitsemalla lasten toimintaa ja ryhmän ilmapiiriä kaikilla neljällä toimintakerralla, sekä lopuksi tarkastelemalla lasten tekemiä tuotoksia. Koskin huomioita ja ymmärrystä tapahtumista osallistuvan havainnoinnin keinoin (Törrönen 1999: 221). Asettumalla elämään, kokemaan ja puhumaan toisen kanssa, voi tavoittaa sanojen ja tekojen takana olevan merkityksen, niin sanotun hiljaisen tiedon (Vilka 2006: 35). Osallistuva havainnointi tapahtuu vuorovaikutustilanteissa tutkimuksen kohteiden kanssa. Osallistuva havainnointi on keino perehtyä inhimilliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen sekä ihmissuhteisiin. Osallistuva havainnointi vaatii reflektointia suhteessa toisiin, sekä ryhmän ja tapahtumien tarkkailua laajemmassa perspektiivissä. (Törrönen 1999: 222.) Havainnointi perustuu kasvattajan sensitiivisyyteen lasta kohtaan, sekä mentalisaation periaatteeseen (Viinikka & Viljanen 2017: 5). Kasvattajan sensitiivisyys lasta kohtaan on tunnustettu käsite varhaiskasvatuksessa. Sensitiivisyys tarkoittaa kasvattajan herkkyyttä tunnistaa lapsessa herääviä tunnetiloja, samoin kuin toiminnan tarkoituksia. Mentalisaatio puolestaan viittaa pyrkimykseen ymmärtää lasta tilanneherkkyyden pohjalta. (Viinikka & Viljanen 2017: 5). Mentalisaatio on kykyä ymmärtää, että lapsen käyttäytyminen pohjautuu mielensisäisiin liikkeisiin, tunteisiin, ajatuksiin ja toiveisiin (Pajulo 2004: 2544). Mentalisaatio ilmenee käytännössä reflektiivisenä toimintana, eli kykynä kuvata tietoisesti toisen tunnetiloja ja toimintaa (Larmo 2010: 616).

Pätevän varhaiskasvattajan tulee arvioida toimintaa joka tasolla: pedagogisesti, ryhmänä ja yksilötasolla (Pakanen 2017: 5). Pedagoginen toiminta on laaja-alaista, joten toimintaa arvioitaessa sitä on havainnoitava laaja-alaisesti (Pakanen 2017: 5). Pysin ohjaustilanteissa havaitsemaan lasten ilmeitä, sekä kehollisia, sosiaalisia ja psykologisia eleitä, voidakseni tavoittaa sitä, miten he kokivat ohjaustilanteet ja luovan toiminnan. Koska lasten mielentilaan ja keskittymiseen vaikuttaa myös ryhmän sosiaalinen ja mentaalinen ilmapiiri, pyrin huomioimaan ryhmän ilmapiiriä eri ohjauskerroilla, ja arvioimaan sen vaikutusta lasten osallistumisen asteeseen ja toimintaan sitoutumiseen. Työn tulokset on arvioitu kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin arvioin toiminnan vaikuttavuutta lapsiin, joka näyttäytyy siinä, miten lapset vastaavat ohjaukseen ja osoittavatko he sitoutuneisuutta ja mielenkiintoa työn tekemiseen. Jälkikäteen tarkastelin lasten tuotoksia, jolloin sain kokonaisvaltaisemman kuvan siitä, kuinka paljon lapsi oli pa-

nostanut tuotosten aikaansaamiseen eri ohjauskerroilla. Lapsen tuotokset antavat näkökulmaa siihen, miten lapset kokivat koko aarrearkkuprojektin. Keskittyminen, motivaatio ja valmius sitoutua toimintaan voivat vaihdella päivästä toiseen, joten koko projektin tuotosten tarkastelu avaa laajemman ikkunan arvioida sitä, miten mielekkääksi lapset kokivat Oma aarrearkku –projektin kokonaisuudessaan. Kiinnitin huomiota siihen, oliko lapsi valinnut tallettaa omaan aarrearkkuunsa aarteita viikon varrella. Huomioin myös, oliko lapsi vienyt salaa tuotoksia kotiin ennen virallista yhteistä lopetuspäivää ja lupaa viedä ne kotiin.

Lasten tuotoksia ei arvotettu eikä arvosteltu missään prosessin vaiheessa. Töitä ja lasten luovaa prosessia havainnoitiin kiinnittäen huomiota niiden luonteeseen: Millaisia ideoita lapsi on saanut ja mitä se kertoo hänen mielenkiinnon kohteistaan? Mitä lapsi on toteuttanut ja näkyykö siinä hänen omat ideansa? Onko lapsi ollut innostunut prosessista, onko hän käyttänyt paljon aikaa yksityiskohtiin? Näkyykö työn jäljessä ideoiden lennokkuus? Lisäksi havainnoitiin lasten tapaa syventyä prosessiin. Onko lapsi keskittynyt kokeilemaan erilaisia materiaaleja tai tekniikoita? Onko lapsi työskennellessään innostuneen, iloisen, keskittyneen oloinen? Millainen ilmapiiri ryhmän työskentelyä leimaa? Entä yksittäisten lasten työskentelyä? Erityistä huomiota kiinnitettiin mielikuvituksen käyttöön: asioiden luovaan yhdistelyyn ja kehittämiseen, sekä siihen, siirtyvätkö lasten tuotokset esimerkiksi leikkeihin mukaan. Lasten tuotoksia havainnoitiin ja arvioitiin pedagogisesti, jotta voitiin löytää vihjeitä siitä, miten lapsi on kokenut luovan prosessin - onko hän ollut sitoutunut prosessiin tai esillä olleeseen teemaan. Tarvittaessa toiminnan ohessa esitettiin lapselle avoimia (ei-ohjailevia) kysymyksiä, jotta ymmärrettiin paremmin, mitä lapsi on pyrkinyt ilmaisemaan luovalla tekemisellään. Tuotoksia ei asetettu esteettiseen tai tekniseen paremmuusjärjestykseen, sillä luovaa prosessia ei määrittele lopputuloksen suureellisuus vaan sen ilmaisuvoima. Havainnoin lapsen prosessissa toistuvia teemoja tai tekemisen laatua, "ilmaisuväriä" ja tunnelmaa. Näyttääkö lapsen ilmaisu hänen kokeneen voimakkaita tunteita? Onko sama tunnetila näkynyt lapsen tehdessä työtä ja valmiissa työssä?

Työosuus on suunniteltu huomioiden lapsen koko kasvu ja kehitys. Työn laajuudesta ja käytettävissä olevasta aikaikkunasta johtuen sen kokonaisvaltaista vaikutusta lapsen kasvuun ja kehitykseen on mahdotonta päästä havainnoimaan. Toimiakseen hyvin, viitekehityksen teoreettista ja pedagogista tietoa on käytettävä pitkäjänteisesti.

## 6 Toiminnan kuvaus

Toimintakerrat on suunniteltu vastaamaan lasten kiinnostuksen kohteisiin, jotta he koki-sivat toiminnan innostavaksi. Innostava idea herättää ideaalisesti sisäistä motivaatiota, joka saa lapset sitoutumaan toimintaan. Toimintaan uppoutuminen avaa lapsen koke-maan oppimistilanteen kaikkia aisteja käyttäen, mikä myös samalla tehostaa oppimista, joka toimintaan liittyy. Aarrearkku on käsin kosketeltava esine, joka tarjoaa konkreetti-sen kiintopisteen pidempikestoiselle oppimisprosessille. Jokaisen toimintakerran tuotos talletetaan aarrearkkuun, mikä palauttaa lapsen mieleen jatkumon, jonka toimintakerrat muodostavat. Näin oppimisesta tulee laaja-alaisempaa, eikä se rajoitu yhteen toiminta-kertaan. Tämä tukee lapsen valmiuksia havaita laaja-alaisesti ja tulla tietoiseksi koko-naisuuksista. Aarrelaatikko nivoo toimintakertojen teemat ja oppimisen yhteen, tehden niistä konkreettisempia. Tämä tarjoaa parhaimmillaan lapselle mahdollisuuden voi-mauttavasta hallinnan kokemuksesta. Viikon aikana, tässä esiteltyjen toimintakertojen välissä, olisi mahdollista toteuttaa myös muuta toimintaa aarrelaatikko-teeman ympä-rillä, viikon teemaa hyväksi käyttäen. Tässä opinnäytetyössä keskityttiin kerran viikossa toteutettavaan toimintaan ajankäytön ja projektin laajuuden puitteissa. Viikon aikana lapsi sai kuitenkin tallettaa esimerkiksi metsäretkillä löytämiään aarteita omaan aar-rearkkuunsa. Aarrearkun tarkoitus onkin muodostaa lapselle oma tärkeä tila, jota hän voi hallita.

Toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on käytetty perustuksena opinnäytetyön teoriaosuudessa käytettyä teoreettista viitekehystä kokonaisuudessaan. Teoreettinen viitekehys kuvaa lasta kokonaisuutena, ja toimintaa toteutettaessa lapset on kohdattu tästä näkökulmasta. Koska lapsen kokonaisvaltainen kehitys on vuosia kestävä hidas prosessi, opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikaraameissa tämä ei ollut mahdol-lista. Kasvatustyön hedelmät tulevat esiin vasta vuosien päästä. Toimintaa arvioitiinkin lasten sitoutumisen, tehtäviin keskittymisen sekä heidän motivaationsa näkökulmista. Teoreettisen viitekehysten mukainen toiminta on toteutettavissa esimerkiksi seuraavaksi kuvatulla tavalla.

### 6.1 Ensimmäinen toimintakerta: Oma aarrearkku

Ensimmäisen toimintakerran aihe oli Oman aarrearkun valmistaminen. Toimintakerralla taiteltiin yhdessä jokaiselle lapselle pahviaihiosta aarrelaatikko, jonka lapsi sai koristella mielensä mukaisesti. Aloitimme kuitenkin toimintakerran alkulämmittelyllä, johon sisäl-tyi aarreenetsintä. Aarreenetsinnän tarkoituksena oli purkaa lasten jännitystä ja antaa

mahdollisuus tutustua minuun ohjaajana ennen varsinaista toimintakertaa, sillä tämä oli ensimmäinen varsinainen kohtaaminen lasten kanssa. Olin käynyt lyhyesti tutustumassa ryhmään, mutta emme olleet toimineet yhdessä ennen ensimmäistä ohjauskertaa. Alkulämmittelyn aarreteeman oli tarkoitus myös virittää ja suunnata mielikuvitusta aarteisiin ja muihin arvokkaisiin, mukaviin asioihin.

## **A-ryhmä**

Esittelin lapsille aamupiirissä auringonkukan siemeniä sekä kerroin kirjan kuvien avulla auringonkukkien kasvusta. Keskustelimme lasten kanssa auringonkukista, lapset innostuivat keskustelusta. Se mursi jäätä, vaikka olin lapsille uusi tuttavuus. He keskustelivat vapaasti, Miia alkoi kertoa pidempää tarinaa, ja tällöinkin ryhmä oli keskittynyt vahvasti yhteiseen keskusteluun. Kukaan ei puhunut aiheen vierestä. Alkulämmittely sai hyvin erityisesti aktiiviset pojat tempaistua mukaan, tosin Tuomo halusi katsella osallistumisen sijasta. Ryhmän aktiivisempi ja kontaktia ottavampi poika (Mikko) kävi esittelemässä auringonkukan siemeniä Tuomolle, johon hän vastasi katsomalla mielenkiinnolla vaikkei puhunut. Tuomo halusi kuitenkin osallistua aarreakun askarteluun myöhemmin. Lapset heittäytyivät aarteenetsintään innokkaasti, silti jokainen malttoi antaa muiden etsiä oman kukkansa. Olin piirtänyt ja kopioinut sekä leikannut jokaiselle lapselle paperisen auringonkukan, sekä piilottanut ne päiväkodin sisätiloihin. Jokaiselle lapselle oli piilotettu yksi kukka. Lapset saivat kukan itselleen löydettyään sen.

Varsinainen toimintakerta aloitettiin jakamalla jokaiselle lapselle pahviaihio, jonka he kokosivat laatikoksi. Koottu laatikko koristeltiin omaksi aarreakuksi. Aikuiset auttoivat tarpeen mukaan kokoamisessa, sekä olivat koristelussa teknisenä apuna, esimerkiksi liimaamisessa. Lapset saivat koristella oman aarreakun mielensä mukaisesti, esimerkiksi iloiseksi tai jännittäväksi. Koristeluun käytettiin askartelumaaleja, silkkipapereita, muita värillisiä papereita, helmiä, värikyniä sekä askarteluliimaa. Osa lapsista halusi liimata aarteenetsinnässä saamansa auringonkukan aarreakkuun koristeeksi.

Taiteillessa lasten huomio oli vahvasti juuri tässä tekemisessä ja kaikessa siihen liittyvässä. Lapset puhuivat väreistä, osa jopa kysyi kaverilta, mitä hän aikoo tehdä - miten haluaa koristella aarreakun. Yksi lapsista (Ari) oli erityisen uppoutunut oman aarreakunsa maalaamiseen tunnustelemaan, miltä tekeminen hänestä tuntui. Hän kokeili värien sekoittumista (punainen ja sininen) ja tarkkaili mitä tapahtuu, kun maalaa sekoituksen päälle lisää punaista tai sinistä. Samalla hän kertoi maalaavansa pyörremyrskyä, ja hirviöitä. Hän otti paljon punaista pensseliin ja kokeili sillä maalaamista, innostui kun intensiivinen väri tuli muiden rinnalle arkun kylkeen: "vau".

Suurin osa lapsista koristeli omaa aarrearkkua helmillä. Osa halusi kiiltävää aaltopaperia leikattavaksi ja liimattavaksi, ja pyysi tiettyä väriä (pinkki). He myös innostuivat glitteristä, ja halusivat sitä aarrearkkuunsa. Osa lapsista liimasi aarrearkun kannen täyteen helmiä, osa vähemmän. Jotkut lapset koristelivat huolellisesti oman aarrearkkunsa joka kyljen. Salla kirjoitti omaan aarrearkkuunsa isolla nimensä, ja piirsi arkun maalattuun sen sivuihin kuvia (lapsi ja aurinko, väritetty sivu, sateenkaari, sydämiä).



Kuva 2. Katrin (vasemmalla) ja Sallan (keskellä ja oikealla) aarrearkut saivat koristukseensa mm. piirustuksia.

Lapset olivat aarrearkkua tehdessään päättäväisiä, ja tiesivät, mitä haluavat. He pyysivät tietyn väristä maalia ("Saanko punaista", "Anna sinistä"). Myös se, milloin työ on valmis, oli heille selvää, ja lapset päästivät siinä kohtaa nopeasti irti tekemisestä ja siirtyivät seuraavaan asiaan. Ketään lapsista ei tarvinnut houkutella aarrearkun tekemiseen, eikä ehdottaa uutta ideaa koristeluun: aloitteet tulivat lapsilta. Lapset myös pyysivät oma-aloitteisesti apua sekä aarrearkun taitteluun, että materiaalien käsittelyyn, silloin kun sitä tarvitsivat.

## B-ryhmä

Aamupiirissä kaikki lapset eivät innostuneet keskustelusta ja auringonkukan siementen katselemisesta. Aartenetsinnässä sen sijaan kaikki ovat innokkaasti mukana, ja seurasivat myös muiden lasten etsintää löydettyään oman kukan. Toiminta ja innostus herätti jopa riehakkuutta muutamassa lapsessa, jonka jälkeen heidän oli haasteellista rauhoittua uudelleen kuuntelemaan ohjeita itse aarrearkun kokoamisesta ja koristelusta. Lapsilla oli silti sen verran kiinnostusta ja halua oman aarrearkun tekemiseen, että he kykenivät ohjaajien tuella hillitsemään itsensä ja ottamaan ohjeita vastaan. Kaikki syventyivät tekemään omaa arkkuaan mielellään. Yksi lapsista (Mikko) saapui paikalle vasta tässä vaiheessa, ja liittyi mukaan tekemiseen.

Tällä kertaa lapset tekivät hieman erilaisia värivalintoja, he halusivat maalata oman aarrearkkunsu valkoisella, sinisellä sekä punaisella. Muutama lapsi (Arto ja Riina) valitsi maalata aarrearkun kokonaan valkoiseksi. Värivalinnat tehtiin jälleen lapsen horjumattomalla itsevarmuudella ja ilmeisellä uskolla siihen, että valinta on paras maailmassa. Tekemisen lomassa lapset keskustelivat koko tekemisen ajan, ja keskustelujen aiheet olivat aarrearkkuteemaan liittyviä. Lapset puhuivat aarrearkun maalaamisen ja koristelun lomassa muun muassa itse aarrearkustaan, jota olivat tekemässä, toistensa aarrearkuista, aarteista, sekä kaikesta elämässään ja maailmassa, mikä on heidän mielestään tärkeää ja hienoa.

Artolla oli jopa mukanaan hänen kotoaan tuoma avain aarrearkkuun, ja hän kertoi vakavana, että kotona hänellä on OIKEA aarrearkku, jossa on kultaa ja aitoja, oikeita ruubiineja. Kertoessaan mielikuvitustarinaa hän käytti vakuuttavaa, painokasta ääntä, äänenpainoja ja näytti lauseen lopettaessaan tyytyväiseltä itseensä. Monet lapset (Tapio, Riina, Salla, useampi vilkuili välillä) katsoivat häntä kuin ihmetyksen ja kunnioituksen vallassa. Riina, joka myös valitsi maalata oman aarrearkkunsu kokonaan valkoiseksi Arton esimerkkiä seuraten, totesi arkun koristelun lomassa "Arton aarrearkku on hienoin". Hieman myöhemmin, omaa arkkuun lisää koristeltuaan Riina kuitenkin totesi omasta aarrearkustaan: "Mutta on tässä tällainen tyttö", ja jäi pitkäksi aikaa onnellisen näköisenä hymyillen katsomaan omaan aarrearkkuunsa liimaamaansa tytön kuvaa, ennen kuin jatkoi koristelua.



Kuva 3. Arton (vasemmalla), Riinan (2), sekä Lumin (3) aarrearkut saivat koristeekseen mm. valkoisen värin sekä kultaista glitteriä. Petri (1) puolestaan maalasi oman aarrearkkunsu kokonaan siniseksi ja koristeli suurilla värikkäillä palloilla. Tiina (oikealla) valitsi aarrearkkuunsa selkeitä värejä, kuvioita ja koristeluja.

Lapset koristelivat aarrearkkuja maalaamalla, liimaamalla glittereitä, väripapereita, puu- ja muovihelmiä, sekä muita koristeita kuten kankaisia kukkia, aartenetsinnästä saamiin auringonkukkapiirustuksia tai itse leikattuja kuvioita. Osa lapsista lisäksi väritti auringonkukkaansa lisää (Kuva 2. Lumin arkku). Jokaisesta aarrearkusta muodostui

omanlaisensa, vaikka käytetyt materiaalit olivat lapsilla melko samanlaisia. Osa lapsista nappasi vaikutteita vieruskaverilta, osa näytti tekevän omanlaisiaan ratkaisuja hetki hetkeltä.

## 6.2 Toinen toimintakerta: Voimakuva

Toisen toimintakerran aihe oli voimakuvan tekeminen. Herättelin lapsissa ajatuksia siitä, mistä he pitävät itsessään, missä he ovat hyviä, sekä mistä he tulevat iloiseksi. Lapset saivat piirtää ja värittää kuvan itsestään tilanteessa, jossa he ovat kokeneet iloa tai onnistumisen tunteita. Kuva talletettiin lopuksi omaan aarrelaatikkoon voimakuvaksi, muistuttamaan kaikesta hyvästä itsessä.

### A-ryhmä

Aloitimme toimintakerran aamupiirissä tutkimalla muutamaa ennalta valitsemaani vahvuuskorttia, joissa on vahvuusvariksen kuvia. Olin valinnut näitä 6 kpl, aiheet olivat ystävällisyys, myötätunto, rakkaus, innostus, huumorintaju, ja rehellisyys. Lapset saivat kertoa mitä heille tulee kuvista ja niiden tilanteista mieleen, sekä kuvitella, mitä ne voisivat tarkoittaa päiväkodissa tai muissa lapsille tutuissa tilanteissa. Siirryimme aiheesta toiseen sitä mukaa kuin ne oli käyty läpi, osa muutamalla lauseella. Lapset innostuivat erityisesti rakkaus -kortista, ja heillä oli teemasta omia tilannekertomuksia jaettavaksi. Useimmat liittyivät äidin, isän tai ystävän halaamiseen. Hetkien muistelemisen nostatti hymyn lasten huulille. Lasten ryhmän oma opettaja auttoi keskustelun ylläpitämisessä lasten kanssa niin, että myös fyysisesti aktiivisemmat lapset jaksoivat osallistua keskusteluun.

Monet lapset piirsivät vahvuuskuvan aiheesta rakkaus. Lapset piirsivät kuvan tilanteesta, jossa oli onnistunut (esim. rakentanut magneettileluista talon). Piirrellessä keskustelimme piirroksista, lasten kertomukset avasivat piirroksen aiheita. Arton piirros lähti liikkeelle aurinkotuolista, kesäpäivästä, ja siihen piirtyi lisäksi perheen talo, omenapuita, joissa kasvoi myös kookospähkinöitä ja salaattia, sekä Arton oma perhe. Tapio piirsi halaukuvan, jossa oli hän ja äiti kädet ojennettuna toisiaan kohti, sekä heidän välissään kaksi sydäntä. Lisäksi kuvassa oli kolmas hahmo (sininen, ilmeisesti isä) sekä kotitalo. Myös Katri piirsi kuvan, jossa hän ja äiti halusivat, ja heidän välissään oli iso sydän (Kuva 4). Hän myös kertoi, että kuva kertoo rakkaudesta ja siinä äiti halua häntä ja hän äitiä. Katri piirsi myös toisen kuvan, joka oli yksinkertaisesti suuri sydän. Salla piirsi kuvan itsestään kastelemassa kasvattamaansa valtavan suurta kukkaa (Kuva 4). Myös Riinan kuvassa oli hänen kasvattamansa jättikasvi.



Kuva 4. Katrin halausvoimakuva ja sydänkuva, sekä Sallan kuva kukan kasvattamisesta.

Ossi piirsi kuvan “rakettilaukaisu”, joka saattoi olla vain yleisesti häntä kiinnostava aihe. Samoin Martti piirsi kuvan raketista, ehkä pojat olivat jutelleet aiheesta keskenään. Lumi piirsi kaksi paperia täyteen “kissapilviä”, joka samoin saattoi yksinkertaisesti olla lapsen mielenkiinnon kohde sinä päivänä.

## B-ryhmä

Alustimme jälleen toimintakertaa keskustelemalla vahvuuskorteista. Käytin samoja kortteja kuin ensimmäisenkin ryhmän kanssa. Nytkin lapsia kiinnosti erityisesti rakkaus –voimakortti. Tällä kertaa ryhmän dynamiikkaan vaikutti melko paljon se, että yksi lapsista oli levottomalla tuulella, eikä malttanut kiinnittää huomiota keskusteluun aamupiirissä. Tämä vei myös muiden lasten huomiota pois vahvuuskeskustelusta, ja alustuskeskustelu jäi melko lyhyeksi. Siirryimme sen sijaan piirtämään voimakuvaa, ja jatkoin keskustelua vahvuuksista piirtämisen yhteydessä.

Koska ryhmän yleistunnelma oli levottomampi, epäilin etteivät lapset syventyisi piirtämään kuvia annetusta aiheesta, vaan ehkä kaikesta mahdollisesta maan ja taivaan väliltä. Yksi lapsista (Martti) ei halunnut piirtää lainkaan, mutta seurasi hiljaa katsellen muiden piirtämispuuhia. Hänen ilmeensä ei ollut pitkästynyt, vaan rauhallinen ja hyvän tuulinen. Jututin Aria kuullakseni hänen piirustuksestaan, ja hän kertoi yllätyksekseni sen olevan “varis”, kuten vahvuuskorteissa. Hanna piirsi kaiken hälinän ja yleisesti levottoman tunnelman keskellä täysin hiljaa ja keskittyneesti neljä voimakuvaa aiheesta “Hanna ja ihania leikkejä” (Kuva 5), ja talletti ne aarrearkkuunsa. Yksi kuvista oli lahja Hannan äidille.



Kuva 5. Hannan voimakuvat "Hanna ja ihania leikkejä".

Toivo piirsi yksinkertaisesti värejä paperin molemmin puolin. Mikko leikkeli paperia piirtämisen sijasta, ja talletti "askartelumateriaaliksi" kutsumansa tuotokset aarrearkkuunsa. Kolmen lapsen piirustuksesta en osannut sanoa, mitä ne esittivät, ja he ehtivät viedä kuvat kotiinsa ennen kuin sain tilaisuuden kysyä asiasta.

### 6.3 Kolmas toimintakerta: Puristeluhahmon valmistaminen

Toimintakerran teema oli puristelutunnehahmon (squishy) valmistaminen. Idea myötäilee "söpö pilvi" -puristeluhahmoa (Sillars-Powell 2018: 62-63). Tunnepuristeluhahmon ajatuksena oli valmistaa puristeltava pehmohahmo, jolle lapsi voi piirtää haluamansa tunnetilat kahdelle puolelle hahmoa. Lapsi sai vapaasti ideoida hahmon, mutta näytin heille esimerkkinä valmistamani pilven (A-ryhmä) ja sateenkaaren (B-ryhmä) muotoisen hahmon, jotta lapset saivat kuvan siitä, mistä työssä on kyse.

Hahmo valmistettiin kahtia taitetulle paperille piirtämällä ja värittämällä siten, että se voitiin taittaa auki ja kiinni. Kuvapuolten väliin muodostui tasku, kun ne teipattiin yhteen. Ennen koko reunan kiinni teippaamista tasku täytettiin värikkäillä villavanuilla, ja villaan tiputettiin tippa tai kaksi eteeristä tuoksuöljyä. Lapset saivat valita sitruunan tai laventelin tuoksuista itselleen mieluisemman. Tarkoituksena on, että hahmoa puristeltaessa tuoksu pöllähtää suloisesti nenään, stimuloiden aistikokemuksia.

Toimintakerta aloitettiin pohjustuksella, jossa käytiin läpi tunteita ja tunnetiloja nalletunnekuvioiden kautta. Keskustelimme tunnetiloista ja pohdimme, miltä nalleista tuntuu. Tämän jälkeen lapset saivat piirtää puristeluhahmolle valitsemansa tunnetilat. Lapset piirsivät ja värittivät hahmot ennen niiden päällystämistä teipillä.

#### **A-ryhmä**

Puristeluhahmon valmistaminen innosti kaikkia lapsia. Ainoastaan yksi (Petri) ei ollut toiminnasta niin innostunut. Hänkin tykkäsi materiaaleista; eteerisistä tuoksuista ja vil-  
lasta, ja motivaatiota toimintaan riitti niiden pohjalta. Petri ilmaisi kesken toiminnan  
monta kertaa haluavansa lähteä pöydän äärestä, mutta ei kuitenkaan lähtenyt vaan jat-  
koi puristeluhahmon tekemisen loppuun asti. Petrin vieruskaveri (Martti) puolestaan oli  
hyvin innostunut ja keskittynyt oman puristeluhahmonsa valmistamiseen, ja Martin esi-  
merkki sai Petrinkin suuntaamaan huomionsa toistuvasti uudelleen oman puristeluhah-  
mon tekemiseen. Petri pyrki vetämään Martin huomion pois puristeluhahmon tekemi-  
sestä, mutta Martin innostus siivitti hänen keskittymistään oman hahmon valmistami-  
seen. Martti uppoutui värikkäiden täytevillojen huolelliseen valitsemiseen. Hän kertoi  
värien olevan erilaisia materiaaleja, joilla oli jokaisella oma tuoksunsa, joten oli tärkeää  
mitkä hän otti täytteeksi. Nuo materiaalit olivat ne, mistä hänen valmistamansa hahmo  
koostui. Hän sanoitti ajatuksiaan toistuvasti ja spontaanisti, vaipuen sen jälkeen taas  
keskittyneeseen villojen tutkiskeluun ja valikoimiseen. Martin oma mielenkiinto sai hä-  
net pidettyä hahmon tekemisessä valmistushaasteista huolimatta: hän piirsi ensin hah-  
molleen pilven ääriviivat, mutta sen leikkaaminen tuntui hänestä liian vaikealta. Hän ei  
kuitenkaan lannistunut haasteen edessä, vaan pyrki ilman ulkopuolista ohjausta löytä-  
mään ratkaisun tilanteeseen. Lopulta hän päätti leikata hahmonsa sateenkaaren muo-  
toiseksi ja pyysi tyytyväisen oloisena apua teippaamiseen, joka oli seuraava työvaihe.  
Kun Martinin oma hahmo tuli valmiiksi, hän tuli ylpeän ja tyytyväisen oloisena näyttä-  
mään aikaansaannostaan. Hän myös halusi heti alkaa leikkiä sillä. Hänen keskittynei-  
syytensä näkyi toiminnan aikana myös siinä, että hän jaksoi odottaa vuoroaan teippaa-  
misavun kanssa.

Lasten innostus näkyi yleisessä ilmapiirissä, joka oli sekoitus innokkaita avunpyyntöjä,  
keskittynyttä vuoron odottamista, huolellisia valintoja, ja keskusteluja hahmon valmista-  
misen ympärillä. Yksi lapsi (Lumi) halusi tehdä toisenkin puristeluhahmon heti saatu-  
aan ensimmäisen valmiiksi. Ilman ohjausta (koska muut lapset tarvitsivat vielä apua  
ensimmäisen hahmon valmistamisessa) hän kuitenkin leikkasi vahingossa hahmon  
puolet irti toisistaan, ja valmistus keskeytyi siihen. Lapset saivat valita hahmonsa tuok-  
siksi eteeristä sitruuna- tai laventeliöljyä. Monet lapsista halusivat sitruunaa, osa mo-  
lempia.



Kuva 6. Mikon hahmo sai koristeekseen värejä ja kultaista nauhaa (vasemmalla). Toivon puristeluhahmolla oli selkeästi erilaiset tunnetilat (keskellä). Petri koristeli puristeluhahmonsa värein ja piirroksin (toinen oikealta).

Osa lapsista valitsi hahmon eri puolille yksinkertaisesti eri värit. Toiset piirsivät hahmoille selkeästi eri tunnetilat eri puolille. Osa lapsista tarvitsi aikuisen apua hahmon leikkaamiseen. Osa teki työn alusta loppuun, ja pyysi apua ainoastaan teippaamiseen.

## B-ryhmä

Aloitimme jälleen toimintakerran käymällä läpi tunnetiloja nallekuvakorttien avulla. Keskustelimme yhdessä tunnetiloista. Lapset odottivat lähes malttamattomasti työn touhuun pääsemistä. Tämä ryhmä oli nähnyt edellisen ryhmän aikaansaannokset, ja kaikki A-ryhmän lapset olivat välipäivinä leikkineet puristeluhahmoillaan innokkaasti. Niinpä tämä jälkimmäinen ryhmä oli jo valmiiksi innoissaan aloittamaan hahmon valmistuksen, hekin halusivat valmistaa itselleen hauskat lelut.

Lapset tekivät töitä keskittyneesti ja innokkaasti, vaikuttaen päättäväsiltä saamaan hahmonsa valmiiksi. Tähän työskentelyasenteeseen vaikutti selkeästi se, että toinen ryhmä oli jo tehnyt hahmot, ja lapset olivat ehtineet odottaa omaa mahdollisuuttaan tehdä itselleen puristeluhahmo. Keskustelut liikkuivat koko toimintakerran ajan enimmäkseen toiminnan ympärillä. Lapset jatkoivat päättäväisesti ja hyväntuulisena työtään loppuun asti. Hahmojen valmistuttua, osa laittoi mielissään hahmonsa aarrearkkuunsa, osa halusi leikkiä sen kanssa. Jälleen lapset jaksoivat odottaa vuoroaan teippaamisvai-

heessa, vaikka olivat innoissaan hahmon tekemisestä: motivoituneisuus auttoi heitä it-sesäätelyssä, omaa vuoroa odotellessa. Lapset eivät alkaneet tehdä muuta siitä huolimatta, että joutuivat odottamaan apua, mikä oli myös osoitus sisäisestä motivaatiosta.

Tällä kerralla näytin lapsille mallia, joka oli sateenkaaren muotoinen. Tämä näkyi monen lapsen väri- ja muotovalinnoissa omille hahmoilleen. Lapset myös piirsivät hahmoille selkeät ilmeet. Arto kuunteli poikkeuksellisen tarkasti ohjeita. Hän halusi selvästi saada tiedon siitä, miten hahmo tehdään, oli sisäisesti motivoitunut tehtävään. Hän ei dominoinut tilannetta (mikä on hänellä yleinen toimintamalli), vaan haki huomiota, kuunteli ohjausta ja jopa kyseli muutaman kerran ohjeita. Hän vaikutti olevan hyvin tyytyväinen aikaansaannokseensa hahmon valmistuttua. Hahmon ilmeet ovat selkeät ja ilmaisuvoimaiset, ja heijastavat Arton päättäväistä otetta (Kuva 7).



Kuva 7. Riinan hahmo oli pieni, ja sillä oli selkeät ja vahvat värit (vasemmalla). Arton hahmolla oli selkeät tunnetilat ja ilmeet (toinen vasemmalta). Tapio väritti hahmonsä moniväriseksi ja piirsi selkeät ilmeet molemmin puolin (toinen oikealta). Hannan hahmossa esiintyi hahmo, ehkäpä Hanna itse (oikealla), (kts. Kuva 4. Hanna ja ihanat leikit).

Toimintakerran ilmapiiriä leimasi tavoitteellisuus ja keskittynyt hyväntuulisuus. Tämä teki toiminnan ohjaamisesta miellyttävää ja vaivatonta. Oli palkitsevaa nähdä, miten innoissaan lapset olivat toiminnasta, ja havaita heidän pyrkimyksensä omatoimisuuteen hahmon valmiiksi saattamisessa. Tällä kertaa kukaan ei tarvinnut apua hahmonsa leikkaamiseen, kaikki halusivat tehdä sen itse. Riina ehti tehdä kaksi puristeluhahmoa, sillä oli päättäväinen sekä itsenäinen työskentelyssään.

#### 6.4 Neljäs toimintakerta: Omat sormenjäljet

Alustin toimintakertaa näyttämällä lapsille kuvia sormenjäljistä ja sormenjälkitaiteesta. Olin kokeillut sormenjälkityynyjä ja taideideoita ennen tätä toimintakertaa hieman vanhempien lasten kanssa. He olivat tehneet muun muassa pienet sormenjälkikirjat, jonka

sivut he täyttivät erilaisilla sormenjälkikuvilla. Näytin ryhmän lapsille näitä toisten lasten töitä, koska usein juuri toisten lasten valmistamat työt kiinnostavat ja innostavat lapsia. Toisten lasten töistä ja kokemusmaailmasta on myös helppo saada kiinni. Ideoita sormenjälkitöihin löytyi sormenjälkitaidekirjasta (Deuchars 2013). Ryhmän lapset innostuivatkin toisten lasten tekemistä töistä, erityisesti pikkukirjoista. Kävimme läpi sormenjälkien ainutlaatuisuutta: kuinka jokaisella lapsella on myös ihka omanlainen sormenjälki, eikä samanlaista löydy keneltäkään toiselta tässä maailmassa. Ihan kuin jokainen lumihiuksena, myös jokainen sormenjälki on ainutlaatuinen.

En pyytänyt lapsia tekemään tietynlaista työtä, vaan he saivat vapaasti kokeilla sormenjälkien painamista eri värisiä sormenjälkityynyjä käyttäen, ja piirrellä mielensä mukaisesti. Näytin heille esimerkkinä toisten lasten valmistamia töitä, ja moni tarttuikin ideoihin, tai muokkasi niistä omanlaisiaan. Esimerkkitoissa oli muun muassa sormenjäljillä ja piirtäen tehty perhonen, sekä pelihahmoja, kuten Among us -hahmoja, joissa oli käytetty yhdistettyä sormenjälki- ja piirtotekniikkaa. Tärkeintä oli, että lapset saivat kokeilla omia sormenjälkiään ja nähdä, millaisia ne ovat.

### A-ryhmä

Lapset tekivät sormenjälkitöitä innokkaasti. He kokeilivat useita eri värisiä sormenjälkityynyjä, joista tuli hieman eri näköisiä sormenjälkiä. Osa lapsista kokeili tehdä mustetyynyillä jälkiä painamalla sitä suoraan paperille, ja toiset piirsivät jälkien päälle kuvia. Osa lapsista halusi tehdä sormenjälkikuvia paperille, osa halusi lisäksi tehdä sormenjälkikirjat, tai toisena työnä kirjan, jonka täyttivät piirroksilla. Lumi teki sormenjälkityön, johon yhdisti muun kuvamaiseman (Kuva 8). Lisäksi Lumi valmisti kirjan, jonka kuvituksen oli henkilöahmoja (Kuva 8).



Kuva 8. Lumin sormenjälkityössä yhdistyivät sormenjäljet ja muu kuvallinen maisema (vasemalla). Kolme muuta kuvaa ovat Lumin kirjasta.



Kuva 9. Otteita Hannan (ylärivi) ja Tuomon (keskirivi), sekä Mikon (alarivi) sormenjälkikirjoista.

Lapset syventyivät sormenjälkitöiden tekemiseen ja eri värien kokeilemiseen. He täyttivät kirjastaan joka sivun joko nopealla piirroksella tai sormenjäljillä.

## B-ryhmä

Jälkimmäinen ryhmä oli jälleen viikon aikana nähnyt A-ryhmän tekemiä sormenjälkitöitä, ja lapset olivat innostuneita tekemään omat kirjat. Osa teki yksittäisiä kuvia näyttämäni mallin mukaan (esimerkiksi perhonen), osa halusi tehdä sormenjälkikirjan. Sormenjälkikirjoihin lapset piirsivät sormenjälkien lisäksi kuvia, joissa sormenjälki yhdistyi piirroksen. Piirros-sormenjälkikuvat esittivät hahmoja, joista lapset olivat nähneet esimerkkejä (perhonen, mehiläinen). Lisäksi lapset piirsivät kirjoihin muita oman mielenkiintonsa mukaisia asioita. Martti ja Tapio kehittivät sormenjälkiä käyttäen täysin oman aiheen mukaiset työt, jotka kiinnostivat heitä sillä hetkellä (Luigi-hahmot, Kuvat 10).



Kuva 10. Katrin perhostyö, sekä Martin (keskellä) ja Tapion (oikealla) Luigi –aiheiset sormenjälkipiirustukset. Näille töille oli ominaista sormenjälkien saumaton liittyminen muuhun kuvaan. Luigi-hahmon idea ja suunnittelu oli Martin omaa käsialaa.

Osa lapsista teki vain yhden työn (Martti, Tapio) ja lähti sen jälkeen leikkimään. Monet lapset tekivät kaksi tai useampaa työtä, joista toinen oli kaikilla oma pikkukirja (esimerkiksi Salla ja Katri).



Kuva 11. Otteita Katrin (ylärivi) sormenjälkikirjasta, jossa sormenjäljet olivat osana kuvaa. Kirjassa oli myös muuta kuvitusta, joissa sormenjälkiä ei ole. Riinan (keskirivi) kirjassa erilaiset koristelut, painamistekniikat ja piirtäminen yhdistyivät omaleimaisella tavalla. Sallan (alarivi) kirjassa puolestaan oli pelkkiä kynäpiirroksia.

Sallan kirjan kuvien teemat olivat esiteltyjen sormenjälkitöiden mallien mukaisia (mehiläiset), tai toisten lasten töistä ammennettuja aiheita (lintu, jäätelöt). Lapset rupattelivat keskenään töitä tehdessään, ja katselivat toistensa töitä oman puuhailunsa lomassa. Riina kokeili innokkaasti erilaisia sormenjälkikuvioita, kämmenellä painettuja kuvioita,

sekä yhdisti mustetyynyllä painettuja kuvia piirroksiinsa. Hän myös koristeli lopuksi kirjansa leikkaamalla siihen hapsuja. Hänen töissään oli elementtejä, joita ei näkynyt muiden lasten töissä. Riina oli myös päättäväisen ja keskittyneen oloinen työskennellessään, vaikka jutteli myös vieruskavereidensa kanssa taidepuuhan lomassa. Riinan kirjassa esiintyi sama perhosteema, jonka Katri piirsi ja paineli isolle paperille (Kuva 10, Kuva 11).

## 7 Yhteenveto ja toiminnan arviointi

Kaiken kaikkiaan projekti ja sen toimintakerrat sujuivat mukavasti. Lapset ottivat kaikki toimintaideat hyvin vastaan, mikä näkyi koko ryhmän ilmapiirissä, sekä yksittäisten lasten iloisessa, innostuneessa asenteessa. Ideoiden kiinnostavuus sai lapset melko hyvin tai erittäin hyvin keskittymään toimintaan. Toiminnan aikana käytyjen keskustelujen aiheet pyörivät joka toimintakerralla kyseisessä tekemisessä ja sen aihepiirissä, mikä osoitti lasten syventyneen tekemiseen. Työn ohessa käydyt keskustelut loivat osaltaan mukavaa sosiaalista, yhteyden kutsuvaa tunnelmaa. Keskustelut kumpusivat lasten innostuksesta sekä hyväntuulisuudesta, mikä osoitti heidän nauttineen toiminnasta. Toiminnan nautinnollisuus on sisäisen motivaation tunnusmerkki (Ryan & Deci 2000: 56), joten toimintakertojen aiheet osuivat melko hyvin lasten mielenkiinnon kohteisiin. Tältä pohjalta arvioiden vähiten innostaviksi lapset kokivat toisen toimintakerran (voimakuvat), ja eniten kiinnostaviksi kolmannen (puristeluhahmot) sekä ensimmäisen toimintakerran (oman aarrearkun valmistus).

Lasten motivoituneisuus nousi esiin usein sitoutuneisuutena käsillä olevaan työhön. Arton sitoutuneisuus toimintaan näkyi päättäväisyytenä kolmannella toimintakerralla, puristeluhahmon valmistamisessa. Arton päättäväisyys oli läsnä itse työn tekemisessä, samoin kuin tunteiden ja keskittymisen itsesäätelyssä sekä oman toiminnan ohjaamisessa. Arto kuunteli omasta toimintamallistaan poikkeavan tarkasti ohjeet, ja jopa teki tarkentavia kysymyksiä. Artolle on tyypillisempää tehdä toteutukselliset ratkaisut itse, joskus jopa kasvattajan ohjeita uhmaten. Olikin merkittävää, että Arton halu saada puristeluhahmon valmistamiseen tarvittava tieto, oli tilanteessa voimakkaampi kuin tahto kapinoida. Arto haki vapaaehtoisesti ohjauksellista yhteyttä kasvattajaan, ja seurasi annettua tietoa. Arto teki myös hyvin erinäköisen (Kuva 7) puristeluhahmon kuin kukaan toinen ryhmän lapsista, mikä osoittaa hänellä olleen itsestä lähtöisin oleva näkemys siitä, millaisen hahmon hän halusi valmistaa. Sisäistä motivaatiota heijastava päättäväi-

syys, sekä toiminnan tuottama mielihyvä olivat läsnä koko puristeluhahmon valmistamisprosessissa. Erityisen tyytyväiseltä Arto näytti, kun työ oli valmis. Hänestä huokui tyytyväisyys itseensä, sekä ylpeys tuotoksesta ja sen valmistumisesta.

Toimintakerralla oli huomattavasti enemmän ääntä ja vähemmän rauhallinen ilmapiiri kuin monella muulla toimintakerralla, johtuen lasten innostuneisuudesta. Ilmapiirin levottomuudesta huolimatta lapset saivat hahmonsa tehtyä keskittyneesti, ilman että heitä tarvitsi kehottaa palaamaan tekemisen pariin. Esimerkiksi Arto valmisteli puristeluhahmon täysin itsenäisesti alun ohjeet kuultuaan. Käytännön apua tarvitessaan (teippaamisvaihe) Arto pyysi edelleen keskittyneen näköisenä ohjaajia auttamaan. Kolme lasta teki yhden hahmon valmistettuaan vielä toisen puristeluhahmon, mikä myös osoitti heidän kokeneen toiminnan mielekkäänä ja saaneen siitä mielihyvää. Luonnollinen, itsestä lähtevä motivaatio on kriittinen elementti kognitiivisten, sosiaalisten ja fyysisten kykyjen taitojen kehittymisen kannalta (Ryan & Deci 2000: 56). Puristeluhahmon valmistaminen vaikuttaa olleen lapsille nautinnollinen projekti, joka synnytti uniikkeja lopputuloksia.

Puristeluhahmon valmistamisessa oli voimakkaasti läsnä myös tuoksut. On mahdollista, että Martti laajensi ajatusta tuoksuista mielikuvituksensa puolelle kuvitellessaan täytevilloille erilaisia ominaistuoksujia. Todellisuudessa villassa itsessään ei tuoksua ollut, vaan se lisättiin lopuksi eteerisen öljyn muodossa. Martin puheesta ja kerrontatyylistä sekä kehonkielestä päätellen, hänen mielikuvituksessaan kokemus tuoksuista ja eri materiaaleista villoissa oli vaikuttava ja lähes elävä. Monet lapset halusivat ottaa hahmonsa mukaan leikkeihin, ja lepohetkelle unikaveriksi. Monet lapset myös salakuljettivat hahmon kotiin samana päivänä. Puristeluhahmoista vaikuttaa tulleen lapsille merkittäviä ja tärkeitä ainakin sillä hetkellä.

Keskittyneisyys omaan tekemiseen näkyi vahvuuskerralla, jolloin ryhmä oli myös levoton, ja vähemmän keskittynyt toimintaan kuin muilla kolmella toimintakerralla. Hanna oli kaikessa hiljaisuudessa piirtänyt neljä piirustusta samasta aiheesta "Hanna ja ihanat leikit" (Kuva 5). Toimintaan uppoutuminen näkyi myös siinä, kuinka Martti kokeili värejä ja aarrearkkunsu kylkeen, kertoen samanaikaisesti siitä mitä tekee, kommentoiden tapahtumia. Puristeluhahmoa tehdessä hän kertoi mielikuvituksellisia tarinoita siitä, millä ainesosilla hän täyttää hahmonsa. Tarinat kertoivat hänen sisäisestä kokemusmaailmastaan, jota hän jakoi tekemisen ohessa. Hahmoa tehdessään hän samalla leikki, samoin kuin aarrearkkua maalatessaan.

Puolen vuoden kuluttua projektista yksi lapsista nosti spontaanisti esiin aarrearkun valmistamisen. Hetkessä mikään ei viitannut Oma aarrearkku -aiheeseen, lapsen keskustelunavaus oli oma-aloitteista. Minulla kesti hetken oivaltaa, että lapsi puhui valmistamaan omasta aarrearkusta. Kyseinen lapsi on hiljainen, eikä ole tavallista, että hän aloittaa keskustelua tai leikkiä; tyypillisempää on, että hän seuraa toisten aloitteita. Spontaani keskustelu osoitti, että aarrearkku elää edelleen lapsen mielessä, ja todennäköisesti kokemus on ollut hänelle vaikuttava.

Olisi mielenkiintoista kokeilla vastaavaa projektia esimerkiksi vuoden ajan, ja tarkastella, miten lasten aloitteellisuus ja itseohjautuvuus kehittyvät. Pidemmän ajan kuluessa olisi mahdollista arvioida lasten itsevarmuuden kehittymistä, sekä sen vaikutuksia sosiaalisten suhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen. Luovuuskasvatuksen vaikutuksina olisi mahdollista tarkastella, lisääntykö lasten oma ideointi ja niiden esille tuominen, sekä miten lasten itseilmaisu muuttuu ja kasvaa. Olisi myös mielenkiintoista jakaa lapsia vielä pienempiin toiminnallisiin ryhmiin tai ottaa avuksi useampi kasvattaja toiminnanohjaukseen. Näin ohjaus olisi mahdollista yksilöidä paremmin, ja mahdollisuus olla läsnä lapselle kasvaisi. Lisäksi yksi kasvattaja voisi keskittyä ainoastaan lasten tarkkailuun, jolloin olisi mahdollista havaita enemmän. Tämä saattaisi syventää tietoa ja ymmärrystä siitä, miten kukin lapsi koki toiminnan. Tietoa ja ymmärrystä lasten yksilöllisistä kokemuksista karttuisi enemmän ja syvällisemmällä tavalla.

Ajan viettäminen lapsiryhmän kanssa ennen ohjattuun toimintaan ryhtymistä olisi mahdollistanut positiivisen pedagogiikan käytön syvällisemmällä tavalla. Yhteyden muodostaminen varsinkin ujompiin tai hiljaisempiin lapsiin vie aikaa, ja on haastavaa tai mahdotonta luoda mitään muuta kautta kuin tarjoamalla lapsille läsnäoloa ja toistuvia positiivisia tilanteita. Tästä huolimatta lapset olivat erittäin vastaanottavaisia ohjaukselle, ja suhtautuivat positiivisesti toimintaan sekä minuun toiminnan ohjaajana. Tähän voidaan olettaa vaikuttaneen heidän aiemmat, positiiviset suhteensa ryhmän kasvattajaan, ja siinä esiintyvä lämmin yhteys. Sosiaalisen oppimisympäristön toimivuuteen vaikutti positiivisesti se, että ohjaajien välinen yhteistyö oli toimivaa, rakentavaa, toista tukevaa. Ohjaajat havaitsivat sensitiivisesti, mitä toinen ohjaaja teki, ja mihin hän pyrki lapsiryhmän ohjaamisessa, ja tuki sitä. Ohjaaminen oli siten myös miellyttävämpää, mikä puolestaan tuki oppimisilmapiirin positiivista virettä.

Luovuuskasvatus pitää sisällään kuvataiteellisen toiminnan lisäksi myös paljon muuta. Lapsi on kokonaisuus, ja yhden taiteenlajin korostaminen muiden kustannuksella ohittaa lapsen kokonaisvaltaisuuden (Pusa 2009: 76). Luovuuskasvatukseen onkin hyvä sisällyttää kuvataiteellisen toiminnan lisäksi myös muita luovuuden osa-alueita. Pienen

lapsen kohdalla kirjallisuutta voi tuoda arkeen tarinoiden kuuntelun lisäksi saduttamalla lasta, draamakasvatusta voi lisätä tarinallisen leikin muodossa, ja musiikkia yhdistää muihin taiteen lajeihin itse soittamisen, laulamisen ja tanssin lisäksi. Varhaiskasvatuserikäiset lapset käyvät läpi vaihetta, johon kuuluu luonnostaan taipumus piirtää paljon (Vygotsky 2004: 42). Piirtäminen on erityisesti esikouluikäisille lapsille luontainen luovan ilmaisun muoto ja luontevin tapa ilmaista itseään. Ilman rohkaisua spontaani taipumus piirtää vähenee, ellei lapsi ole poikkeuksellisen lahjakas. Kodin ja kasvatusympäristön kannustavuus rohkaisee lasta jatkamaan taidon harjoittamista. (Vygotsky 2004: 42-43.) On perusteltua sisällyttää toimintaan piirtämistä ja kuvataiteita, erityisesti 3-5 –vuotiailla, mutta lapsen kokonaisvaltainen oppimistapa on hyvä pitää mielessä. Aarrearkkukokonaisuuteen voisi helposti lisätä myös muuta oppimista, esimerkiksi luonnon tietoista tutkiskelua ja aarteiden keräämistä, tiedekokeiluja ja –oppimista, saduttamista, tunnekuvia, omien lelujen tai pelien kehittämistä, vain mielikuvitus on rajana. Aarrearkku nivoo oppimisen yhteen ja toimii tilana, jonne lapsi voi tallettaa oppimiseensa liittyviä esineitä ja symboleja sekä muuta itselleen merkityksellistä.

## 8 Johtopäätökset

Varovasti voidaan arvioida, että Oma aarrearkku on menetelmänä lapsia kiinnostava ja voi innostaa kokeilemaan erilaisia kuvataiteen muotoja. Lapset kokivat erityisesti aarrearkun sekä puristeluhahmon valmistamisen mielekkäänä, innostavana ja kiinnostavana toimintana. Aarrearkkuprojekti oli osalle lapsista mieleenpainuva kokemus.

Lasten työskentelytavoista ja tuotoksista voidaan päätellä, että ainakin osa lapsista on kokenut voimakasta keskittyneisyyttä ja sisäsyntyistä halua toimimiseen. Lapset tarttuivat kokeilevaan, luovaan tekemiseen kun heille annettiin vapaus toimia. Turvallinen, innostava ilmapiiri tuki lasten innostusta luovaan toimintaan ja sai lapset keskustelemaan keskenään toiminnan ohessa.

Positiivisen pedagogiikan avulla on mahdollista lisätä lasten viihtyvyyttä ja motivaatiota työskentelyyn. Positiivinen työskentelyilmapiiri mahdollistaa vapaan kokeilemisen ja leikin luovassa toiminnassa. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä kannustus ja sensitiivisyys toimivat erityisen hyvin luovaa toimintaa edistävinä. Lasten omien mielenkiinnon kohteiden ja lastenkulttuurin sisällyttäminen toimintaan tekee sen lapsille helpommin lähestyttäväksi ja miellyttävämmäksi.

Ohjaajien välinen toimiva, positiivisesti virittynyt yhteistyö on erittäin tärkeää luovuutta edistävän sosiaalisen oppimisympäristön muodostamisen kannalta. Tila voi olla aidosti turvallinen lapsille vain, jos se on sitä myös ohjaajille. Positiivisen pedagogiikan mukainen toiminta lisää kasvattajien työssä viihtyvyyttä ja hyvinvointia toiminnassa.

## 9 Pohdinta

Lasten hyvinvointi ja kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen turvaaminen on luonnollisesti keskiössä varhaiskasvatuksessa. Lasten hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että kasvuympäristö on suotuisa ja kasvattajat, joiden kanssa lapset viettävät aikaa, voivat hyvin. Onnellisuus ja hyvinvointi ovat keskeisiä oppimista edistäviä elementtejä, jotka vapauttavat nauttimaan oppimisesta ja oppimaan varauksetta. (O'Connor 2012b: 4.) Turvallisen oppimisympäristön merkitys näkyi lasten kanssa työskennellessä. Lapset uskalsivat kokeilla materiaaleja ja tekniikoita ja myös hassutella tekemisen lomassa.

Opinnäytetyön työosuuteen käytetty aika oli erittäin lyhyt suhteessa lapsen elämänpituisen oppimatkkaan. Luonnollisestikaan opinnäytetyön työosuuden tulokset eivät riitä arvioimaan lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia pitkällä aikavälillä. Kirjallisuus tukee käsitystä siitä, että lyhyen tähtäimen positiivisilla vaikutuksilla ja pienillä arjen teoilla on vaikutusta lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Tämän opinnäytetyön pohjalta pitkän tähtäimen vaikutuksia ei voida arvioida.

Positiivinen pedagogiikka ja opinnäytetyössä esitetyt luovuuskasvatuksen positiiviset vaikutukset ennen kaikkea lisäävät kasvattajien tietoisuutta, ja sekä lasten, että aikuisten hyvinvointia varhaiskasvatuksessa. Tietoisuus mahdollistaa tärkeitä parannuksia varhaiskasvatuksen laadussa, jotka tukevat pitkäjänteisesti lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, samoin kuin varhaiskasvatuksen henkilökunnan työolosuhteita. Tämä opinnäytetyö onkin puheenvuoro elinikäisen oppimisen, ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, sekä hyvinvoivan yhteiskunnan muodostamiseksi.

Varhaiskasvatuksen laatusisältöä voidaan parantaa ilman merkittäviä taloudellisia lisäresursseja luovuuskasvatuksen ja positiivisen pedagogiikan keinoin. Toivon opinnäytetyön herättävän pohdintaa siitä, mikä lapsen kasvatuksen ja koulutuksen päämäärä on. Tähän vaikuttaa käsitys lapsesta yksilönä, itsenäisenä toimijana, oppijana, tutkijana. Elinikäistä oppimista voidaan parhaiten tukea luomalla sille pohja varhaiskasvatuksesta lähtien.

## Lähteet

Azañedo, Carolina & Artola, Teresa & Sastre, Santiago & Alvarado, Jesús 2021. Character Strengths Predict Subjective Well-Being, Psychological Well-Being, and Psychopathological Symptoms, Over and Above Functional Social Support <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661278>>. Viitattu 17.2.2023.

Baker, Lisa & Green, Suzt & Falecki, Daniela 2017. Positive early childhood education: Expanding the reach of positive psychology into early childhood. *European Journal of Applied Positive Psychology* 1 (8). 1-12. <<https://thepositivityinstitute.com.au/wp-content/uploads/2017/04/BakerGreenFalecki-EJAPP-Positive-early-childhood-education.pdf>>. Viitattu 5.9.2022.

Bhageria, Rajat 2014. What High School Didn't Teach Me. A Recent Graduate's Perspective on How High School is Killing Creativity. Self-Published. Viitattu 17.2.2023.

Collin, Catherine & Benson, Nigel & Ginsburg, Joannah & Grand, Voula & Lazyan, Merrin & Weeks, Marcus 2012. *The Psychology Book. Big Ideas Simply Explained*. New York: DK Publishing. <[https://shortcutstv.com/text/psychology\\_explained.pdf](https://shortcutstv.com/text/psychology_explained.pdf)> Viitattu 15.8.2022.

Crampton, Howard 2017. *Practical Implications of Living a Subjective Life in an Objective Society: A Bottom-Up Approach to Explaining the Role of Self in Consciousness. Foundations and Critique of Contemporary Psychology*. Saybrook University. <[https://www.academia.edu/31998293/PRACTICAL\\_IMPLICATIONS\\_OF\\_LIVING\\_A\\_SUBJECTIVE\\_LIFE\\_IN\\_AN\\_OBJECTIVE\\_SOCIETY\\_A\\_BOTTOM\\_UP\\_APPROACH\\_TO\\_EXPLAINING\\_THE\\_ROLE\\_OF\\_SELF\\_IN\\_CONSCIOUSNESS](https://www.academia.edu/31998293/PRACTICAL_IMPLICATIONS_OF_LIVING_A_SUBJECTIVE_LIFE_IN_AN_OBJECTIVE_SOCIETY_A_BOTTOM_UP_APPROACH_TO_EXPLAINING_THE_ROLE_OF_SELF_IN_CONSCIOUSNESS)>. Viitattu 27.1.2023.

Csíkszentmihályi, Mihály & Rochberg-Halton, Eugene 1981. *The Meaning of Things. Domestic Symbols and the Self*. Cambridge: Cambridge University Press. Viitattu 15.2.2023.

Darragh, Johnna 2006. *The Environment as the Third Teacher*. Education Resources Information Center (ERIC) Archive: Online Submission. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493517.pdf>>. Viitattu 14.2.2023.

Deuchars, Marion 2013. *Tehdään sormenjälkitaidetta*. Helsinki: Nemo. Viitattu 4.11.22.

Englebright Fox, Jill & Schirmacher, Robert 2012. *Art and Creative Development for Young Children*. Wadsworth: Cengage Learning. <<https://joannaproject.files.wordpress.com/2013/11/art-and-creative-development.pdf>>. Viitattu 4.8.2022.

Fawcett, Mary & Hay, Penny 2004.  $5x5x5 = \text{Creativity in the Early Years}$ . *International Journal of Art & Design Education* 23(3). 234 – 245. Viitattu 19.2.2023.

Flood, Robert Louis 1999. Rethinking the Fifth Discipline: Learning Within the Unknowable. ProQuest Ebook Central, Taylor & Francis Group. <<https://ebookcentral.proquest.com/lib/metropolia-ebooks/detail.action?docID=165413>>. Viitattu 19.2.2023.

French, Geraldine 2007. Children's early learning and development. A research paper. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). <[https://www.academia.edu/27904092/Childrens\\_early\\_learning\\_and\\_development](https://www.academia.edu/27904092/Childrens_early_learning_and_development)>. Viitattu 15.8.2022.

Gillham, Jane & Adams-Deutsch, Zoe & Werner, Jaclyn & Reivich, Karen & Coulter-Heindl, Virginia & Linkins, Mark & Winder, Breanna & Peterson, Christopher & Park, Nansook & Abenavoli, Rachel & Contero, Angelica & Seligman, Martin 2011. Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology* 6 (1). 31-44. <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.661278/full>>. Viitattu 16.2.2023.

Hotulainen, Risto & Lappalainen, Kristiina & Sointu, Erkki 2017. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa *Positiivisen psykologian voima*. Lotta Uusitalo-Malmivaara (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus. 136-159. Viitattu 22.8.2022.

Ivtzan, Itai & Chan, Christine & Gardner, Hannah & Prashar, Kiran 2013. Linking Religion and Spirituality with Psychological Well-being: Examining Self-actualization, Meaning in Life, and Personal Growth Initiative. *Journal of Religion & Health* 52 (3). 915-929. <[https://www.academia.edu/84698889/Linking\\_Religion\\_and\\_Spirituality\\_with\\_Psychological\\_Well\\_being\\_Examining\\_Self\\_actualisation\\_Meaning\\_in\\_Life\\_and\\_Personal\\_Growth\\_Initiative](https://www.academia.edu/84698889/Linking_Religion_and_Spirituality_with_Psychological_Well_being_Examining_Self_actualisation_Meaning_in_Life_and_Personal_Growth_Initiative)>. Viitattu 5.9.2022.

Karila, Kirsti 2017. Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Teoksessa *Pedagogiikan aika*. Lastentarhanopettajaliitto. 9-11. Helsinki: PunaMusta. Viitattu 22.7.2022.

Karila, Kirsti 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Pyhäntö, Kirsi & Vitikka, Erja (toim.). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Viitattu 28.1.2023.

Karjalainen, Satu 2017. Pieniä kohtaamisia. Teoksessa *Pedagogiikan aika*. Lastentarhanopettajaliitto. 9-11. Helsinki: PunaMusta. Viitattu 22.7.2022.

Koltko-Rivera, Mark 2006. Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology* 10 (4). 302-317. Viitattu 27.1.2023.

Larmo, Anneli 2010. Mentalisaatio – kyky pitää mieli mielessä. *Duodecim* 126 (6) 616-622. Viitattu 1.2.2023.

Leggett, Nicole 2017. Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal* 45. 845–853. Viitattu 6.7.2022.

Leskisenoja, Eliisa 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Juva: PS-kustannus. Viitattu 13.9.2022.

Lindeberg-Piironen, Anne & Ruokonen, Inkeri 2017. Lapsi ja musiikki. Teoksessa *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja*. Lindeberg-Piironen, Anne & Ruokonen, Inkeri (toim.). Helsinki: Classicus. 63-141. Viitattu 11.4.2022.

Nevanen, Saira 2015. Focusing on arts education from the perspectives of learning, wellbeing, environment and multiprofessional collaboration. Evaluation research of an arts education project in early childhood education centres and schools. Research report 373. Helsinki: Hansaprint. Viitattu 13.8.2022.

Nevanen, Saira & Juvonen, Antti & Ruismäki, Heikki 2014. Does Arts Education Develop School Readiness? Teachers' and Artists' Points of View on an Art Education Project. *Arts education policy review* 115 (3). 72-81. Viitattu 14.2.2023.

Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna 2019. *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Tallinna: Gaudeamus Oy. Viitattu 11.4.2022.

Nurmi, Jari-Erik & Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki & Lyytinen, Paula & Pulkkinen, Lea & Ruoppala, Isto 2009. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY. Viitattu 20.2.2023.

O'Connor, Dee 2016. The Golden Thread: Educator Connectivity as a Central Pillar in the Development of Creativity Through Childhood Education. *An Irish Life History Study*. *Education* 3-13. 44(6). 671-681. <<http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2014.999343>>. Viitattu 1.2.2023.

O'Connor, Doireann 2012a. Pedagogies and policies of impediment: How a lack of connectivity is a barrier to learning within early years education. *ICERI2012 Proceedings*. 1076-1082. <[https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1161&context=edu\\_article](https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1161&context=edu_article)>. Viitattu 8.2.2023.

O'Connor, Doireann 2012b. *Reggio Emilia, A Unique Approach to Early Childhood Care and Education*. Teoksessa Mhic Mhatúna, Maire & Taylor, Mark. (toim.) *Early Childhood Education & Care: An Introduction for Students in Ireland*. Dublin: Gill & Macmillan Ltd. <[https://www.academia.edu/4083743/Reggio\\_Emilias\\_Beauty\\_as\\_Education](https://www.academia.edu/4083743/Reggio_Emilias_Beauty_as_Education)>. Viitattu 13.2.2023.

O'Connor, Doireann 2014. *Creativity in Early Childhood; The Role of Educators*. Teoksessa O'Connor, Doireann (toim.) *Creative Engagements with Children: Educational Tales of the Unexpected*. Oxford: Inter-Disciplinary Press. <[https://www.academia.edu/4083534/Creativity\\_Development\\_in\\_Early\\_Childhood\\_The\\_Role\\_of\\_Educators?fs=rwbc-5763993180](https://www.academia.edu/4083534/Creativity_Development_in_Early_Childhood_The_Role_of_Educators?fs=rwbc-5763993180)>. Viitattu 15.8.2022.

Opetushallitus 2010. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2010:27*. Helsinki: Opetushallitus. <[https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf)>. Viitattu 11.9.2022.

Opetushallitus 2019. Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia. <[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen\\_2035.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf)>. Viitattu 13.7.2022.

Opetushallitus 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. <<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>> Viitattu 5.9.2022.

Pajulo, Marjukka 2004. Vauvan tunnetila ja sen säätely. Äidin reflektiivinen kyky ja sen merkitys turvallisessa kiintymyssuhteessa. *Duodecim* 120 (21). 2543-2549. Viitattu 1.2.2023.

Pakanen, Anitta 2017. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan vahvistamisen aika on juuri nyt! Teoksessa *Pedagogiikan aika*. Lastentarhanopettajaliitto. 5. Helsinki: PunaMusta. Viitattu 4.3.2022.

Park, Nansook & Peterson, Christopher 2009. Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character* 10 (4). <<https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>>. Viitattu 16.2.2023.

Pyhältö, Kirsi & Vitikka, Erja (toim.) 2013. Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat 2013:9*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Viitattu 28.1.2023.

Pääjoki Tarja 2017. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa *varhaiskasvatuksen käsikirja*. Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.). Jyväskylä: PS-Kustannus. 109-120. Viitattu 27.1.2023.

Ranta, Samuli 2021. Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia? Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 21.8.2022.

Robinson, Ken 1999. *All of our Futures: Creativity, Culture and Education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education report. Sudbury: DFEE Publication. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440037.pdf>>. Viitattu 2.1.2022.

Robinson, Ken 2011. *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. West Sussex: Capstone Publishing Ltd. Viitattu 20.2.2023.

Robinson, Ken & Aronica, Lou 2013. *Finding Your Element. How to Discover Your Talents and Passions and Transform Your Life*. London: Penguin Books. Viitattu 15.2.2023.

Roos, Piia 2017. Osallisuuden polulla. Teoksessa *Pedagogiikan aika*. Lastentarhanopettajien liitto. 23-24. Viitattu 22.7.2022.

Roos, Piia 2016. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy. Viitattu 28.1.2023.

Root-Bernstein, Robert 2002. Aesthetic cognition. *International Studies in the Philosophy of Science* 16 (1). 61-77. Viitattu 24.8.22.

Ruokonen, Inkeri & Rusanen, Sinikka 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Ruokonen, Inkeri & Rusanen, Sinikka & Välimäki, Anna-Leena (toim.). *Terveystien ja hyvinvoinnin laitos*. Helsinki: Yliopistopaino Oy. 10-15. Viitattu 16.8.2022.

Rusanen, Sinikka & Kuusela, Mirva & Rintakorpi, Kati & Torkki, Kaisa 2014. Musta tuntuu punaiselta. *Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä*. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy. Viitattu 12.12.2021.

Ryan, Richard & Deci, Edward 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1). 54-67. <<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0361476X99910202?to-ken=A3042FA87FD5F3F19C5FDA5EAC252E807A943ED45BE51070A1DA2BF630B8D07E1CBB234E8693B1EAB79B5AEBD2DFD7DB&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220922174944>>. Viitattu 22.6.2022.

Ryan, Richard & Deci, Edward 2001. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology* 52. 141-66. <[12181660\\_On\\_Happiness\\_and\\_Human\\_Potentials\\_A\\_Review\\_of\\_Research\\_on\\_Hedonic\\_and\\_Eudaimonic\\_Well](https://doi.org/10.1177/014616500105200101)>. Viitattu 17.2.2023.

Ryff, Carol 1989. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57(6). 1069-1081. <[https://www.academia.edu/36709109/Happiness\\_Is\\_Everything\\_or\\_Is\\_It\\_Explorations\\_on\\_the\\_Meaning\\_of\\_Psychological\\_Well\\_Being](https://www.academia.edu/36709109/Happiness_Is_Everything_or_Is_It_Explorations_on_the_Meaning_of_Psychological_Well_Being)>. Viitattu 17.2.2023.

Sajaniemi, Nina 2017. Minkäläinen on pieni lapsi? Teoksessa *Pedagogiikan aika*. Lastentarhanopettaliitto. 6-8. Viitattu 19.7.2022.

Sajaniemi, Nina & Mäkelä, Jukka 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa *Positiivisen psykologian voima*. Lotta Uusitalo-Malmivaara (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus. 136-159. Viitattu 22.8.2022.

Seligman, Martin (2011). *Flourish: A New Understanding of Happiness and Wellbeing and How to Achieve Them*. London: Nicholas Brealey. <<https://globinvestments.com/attachments/article/22/flourish.pdf>>. Viitattu 21.5.2022.

Seligman, Martin & Csíkszentmihályi, Mihály 2000. Positive psychology. An introduction. *American Psychologist* 55 (5). 5-14. <<http://www.bdp-gus.de/gus/Positive-Psychologie-Aufruf-2000.pdf>>. Viitattu 15.2.2023.

Shrestha, Praveen 2017. Maslow Hierarchy of Needs. *Psychestudy*. Motivation Emotion. <<https://www.psychestudy.com/general/motivation-emotion/maslow-hierarchy-needs>>. Viitattu 13.2.2023.

Sillars-Powell, Tessa 2018. Tee omasi: super squishyt, slime ja massa. Helsinki: readme.fi. Viitattu 3.11.2022.

Strong-Wilson, Teresa & Ellis, Julia 2007. Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory Into Practice* 46(1). 40-47. Viitattu 20.2.2023.

Toivakka, Sari & Maasola, Miina 2011. Itsetunto kohdilleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus. Viitattu 28.1.2023.

Törrönen, Maritta 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Ruoppila, Isto & Hujala, Eeva & Karila, Kirsti & Kinos, Jarmo & Niiranen, Pirkko & Ojala, Mikko (toim.). 218-233. Jyväskylä: Atena. Viitattu 22.1.2022.

Uusitalo-Malmivaara, Lotta & Vuorinen, Kaisa 2018. Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas. PS-kustannus: AS Pajo, Viro. Viitattu 21.9.2022.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Finlex. <<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446301632>>. Viitattu 13.9.2022.

Varto, Juha 2005. Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Kiilakoski, Tomi & Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) 197-216. Tampere: Vastapaino. Viitattu 6.2.2023.

Viinikka, Anne & Viljanen Mia 2017. Mielenlukutaitoa. Opas turvallisen päiväkotiryhmän rakentamiseen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto MLL. <[https://dzmdrerwnq2zx.cloudfront.net/prod/2017/08/04185742/MLL\\_Mielenlukutaitoa\\_www.pdf](https://dzmdrerwnq2zx.cloudfront.net/prod/2017/08/04185742/MLL_Mielenlukutaitoa_www.pdf)>. Viitattu 17.1.2022.

Vilka, Hanna 2006. Tutki ja Havainnoi. Helsinki: Tammi. Viitattu 12.2.2022.

Vygotsky, Lev 2004. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 42 (1), 7–97. <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1927/imagination.pdf>> Viitattu 13.9.2022

Väkevä, Lauri 2011. John Dewey'n pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatusta vapautteen. Teoksessa *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Paalasmaa, Jarkko (toim.). 70-81. Juva: PS-Kustannus. Viitattu 13.2.2022.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991. Finlex. Valtiosopimukset. 60/1991. <[https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sops-teksti/1991/19910060/19910060\\_2#idm45949345354544](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sops-teksti/1991/19910060/19910060_2#idm45949345354544)>. Viitattu 5.9.2022.